



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE 2000



TOME II

Table des matières

University of Alberta

La réalité langagière des élèves
d'immersion de
neuvième année.

par

Lise May

Projet de recherche
soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture.

Faculté Saint- Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2000

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certifies that she has read, and recommends to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled *La réalité langagière des élèves d'immersion de neuvième année* submitted by Lise May in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.1 Le contexte

Le programme d'immersion française a débuté à Calgary avec le conseil scolaire publique de Calgary en 1973. Nous parlions alors d'immersion précoce où les élèves étaient mis en immersion à partir de la première année. Le programme d'immersion tardive, où les élèves sont mis en immersion française à partir de la septième année, s'est joint à ce groupe en 1978. Il existe présentement à Calgary onze écoles d'immersion élémentaires, six écoles secondaires premier cycle et trois écoles secondaires deuxième cycle. Pendant de nombreuses années, les élèves de ces deux programmes ont fait partie de deux groupes distincts jusqu'au niveau du secondaire deuxième cycle. C'est à ce moment que les élèves de ces deux programmes étaient alors mêlés dans un même groupe. Ce n'est que depuis les quelques dernières années que les élèves des deux programmes font maintenant partie d'un même groupe au niveau de la neuvième année. Le changement ne se fait plus au début du secondaire deuxième cycle, mais à la fin du secondaire premier cycle.

1.2 Le problème

La situation actuelle, où les élèves des programmes d'immersion tardive et d'immersion précoce sont mêlés dans un même groupe à partir de la neuvième année, présente un défi pour eux et pour leurs enseignants. Les élèves d'immersion tardive n'ont passé que deux ans en immersion française alors que les élèves d'immersion précoce ont passé huit ans dans ce programme. Comment ces deux groupes peuvent-ils apprendre au même rythme puisque leur niveau de compétence langagière est si différent? Comment peuvent-ils

progresser équitablement et répondre aux besoins des programes d'études qui demeurent les mêmes pour les deux programmes? En retour, comment les enseignants réussiront-ils à répondre aux divers besoins de leurs élèves? Quelles stratégies méthodologiques devront-ils utiliser pour répondre à leurs maintes demandes?

1.3 Le but de la recherche

A date, peu de recherche a été faite sur le sujet des élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce qui sont combinés en neuvième année. Très peu d'information existe sur les avantages et les désavantages de cette situation. Faut-il continuer d'administrer les écoles de façon à ce que les deux groupes d'élèves suivent le même horaire scolaire? Il est important de penser au bien-être des élèves qui font partie de ces deux différents programmes. Il faut aussi se préoccuper de la qualité des programmes d'immersion qui sont offerts. Ce sont pour ces raisons que je me suis proposée de faire cette recherche. J'avais pour but de mieux comprendre la situation existante et d'apporter des recommandations pratiques et éducatives qui seraient valables pour tous.

1.4 Description du projet

Afin de mieux connaître le niveau langagier des élèves d'immersion tardive et ceux d'immersion précoce et afin de mieux déterminer leur progrès linguistique, j'ai décidé de leur donner un pré-test au début de l'année et un post-test à la fin de l'année. A l'aide d'entrevues, de lectures orales, de compositions écrites et de compréhensions de textes, ces tests ont su examiner leurs compétences langagières aux niveaux oral et écrit. Après avoir recueilli les résultats, j'ai pu analyser les données et ainsi vérifier les hypothèses de ma recherche.

1.5 Hypothèses de recherche

Voici les quatre hypothèses que j'ai voulu vérifier en faisant cette recherche :

H1 : Au niveau oral, les élèves d'immersion précoce s'expriment mieux et avec une plus grande aisance que les élèves d'immersion tardive.

H2 : La compréhension du vocabulaire est plus élevée chez les élèves d'immersion précoce que ceux d'immersion tardive.

H3 : Au niveau du français écrit, les élèves d'immersion précoce maîtrisent mieux les règles grammaticales et ont un meilleur contrôle de la syntaxe que les élèves d'immersion tardive.

H4 : Les élèves d'immersion tardive progressent moins rapidement dans leur développement langagier au niveau oral et au niveau écrit que les élèves d'immersion précoce.

1.6 Avantages pour les participants.

Du côté des enseignants, cette recherche les aidera à mieux comprendre la diversité de leurs groupes d'élèves et les aidera ainsi à mieux planifier leurs préparations de classe afin de répondre à leurs différents besoins. Du côté des administrateurs d'écoles, les résultats de cette recherche leur feront comprendre la nécessité de regarder de près la décision de combiner les deux groupes d'immersion tardive et d'immersion précoce. Peut-être seront-ils alors mieux informés pour mettre des pressions auprès du conseil scolaire afin d'obtenir les fonds nécessaires propres à embaucher un plus grand personnel. Quant aux élèves, ceux-ci auront l'avantage d'être mieux compris et d'avoir leurs besoins davantage reconnus par leurs enseignants et par leurs administra-teurs. Ceci

sera avantageux non seulement pour les élèves actuels, mais aussi pour ceux des années à venir.

1.7 Définitions de termes

Immersion tardive :

Programme d'apprentissage de la langue française où les élèves apprennent le français à travers le contenu des matières suivantes : les études sociales, les arts du langage en français, les mathématiques et les sciences. Le pourcentage de l'enseignement en français est généralement de 60% et le pourcentage de l'enseignement en anglais est généralement de 40%. Les matières enseignées en anglais sont les arts du langage en anglais, l'éducation physique et les options. Ce programme débute au niveau de la septième année.

Immersion précoce :

Programme d'apprentissage de la langue française où les élèves apprennent le français à travers le contenu des matières suivantes : les études sociales, les arts du langage en français, les mathématiques et les sciences. Quoiqu'au niveau primaire, les élèves aient eu une moyenne de 80% de français et de 20% d'anglais, au secondaire, le pourcentage de l'enseignement en français est généralement de 60% et le pourcentage de l'enseignement en anglais est généralement de 40%. Les matières enseignées en anglais sont les arts du langage en anglais, l'éducation physique et les options. Ce programme débute au niveau de la maternelle ou de la première année.

Tests de rendement :

Tests écrits donnés en fin d'année par le ministère de l'apprentissage de l'Alberta aux élèves de troisième, sixième et neuvième année. Ces tests provinciaux ont pour but d'évaluer les matières principales et, sauf pour les arts du langage en anglais, ils sont écrits en français pour les élèves qui sont en immersion.

1.8 Organisation des chapitres

Le chapitre un présente le contenu du projet de recherche en décrivant le problème, le but de la recherche, l'énoncé des hypothèses et une définition de termes. L'organisation des chapitres du projet de travail est aussi présentée.

Le chapitre deux présente un bref résumé de la littérature, pertinente aux compétences langagières des élèves en immersion tardive et en immersion précoce. Que disent les auteurs au sujet des besoins liguistiques qui assureront le succès des élèves dans ces programmes et comment les enseignants pourront-ils subvenir à ces besoins? A la suite de cette présentation, je parle de mon expérience personnelle qui m'a permise de faire certaines observations losque j'ai moi-même enseigné à ces groupes mixtes de neuvième année.

Le chapitre trois décrit la méthodologie employée pour cette recherche. Une description du type de recherche ainsi que des participants en ont fait partie. A ceci suit une définition des instruments de recherche utilisés, de la collecte de données ainsi qu'une explication de l'utilisation des outils de pré-test et de post-test qui ont pu déterminer la réalité langagière des deux groupes d'élèves.

Le chapitre quatre rapporte les résultats obtenus des pré-tests et des post-tests au niveau oral et au niveau écrit, ainsi qu'une analyse de ces données.

Dans la conclusion du chapitre cinq, il y a un retour sur les hypothèses de la recherche énoncées dans l'introduction et des recommandations personnelles afin de remédier à la situation existante des élèves de neuvième année qui sont en immersion dans le conseil scolaire publique de Calgary.

CHAPITRE II

LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

A date, il y a eu très peu de recherche sur le sujet de ce projet qui est celui d'évaluer les élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce qui sont combinés dans un même groupe au niveau de la neuvième année. Le conseil scolaire publique de Calgary utilise cette stratégie dans l'organisation de son système depuis quelques années. De nombreux écrits se sont faits sur la validité des programmes d'immersion tardive et précoce. Après avoir fait une recherche approfondie de la littérature, il est intéressant de voir que certains thèmes reviennent souvent à la surface. Ce sont de ces thèmes que s'inspirera cette revue de la littérature.

1. Résultats des recherches sur les compétences linguistiques des élèves en immersion. Plusieurs chercheurs tels, E.Day et S.M. Shapson (1998), Fred Genesee (1987) et Jacques Rebuffot (1993) ont fait des études comparatives des compétences linguistiques et des attitudes des élèves des deux programmes d'immersion en analysant les tests de rendement qui ont été donnés pour évaluer leurs niveaux de performance à l'oral et à l'écrit.

Les thèmes suivants ont été choisis parmi tant d'autres parce qu'ils se réfèrent directement à l'impact que les enseignants ont en immersion. En effet, leurs approches pédagogiques et leurs stratégies d'enseignement, en particulier celle de l'enseignement de la grammaire, ainsi que leur développement professionnel jouent un rôle majeur sur les résultats obtenus par les élèves qui sont en immersion.

2. Approches pédagogiques et stratégies d'enseignement. Selon André Obadia et Claire Thériault (1997), plusieurs élèves décident d'abandonner le programme d'immersion au niveau secondaire. Ces auteurs présentent des

stratégies et des solutions qu'on pourrait utiliser pour diminuer le taux de décrochage en immersion. D'autres recherches intéressantes ont été faites sur le sujet des stratégies par d'autres chercheurs tels, Joseph Dicks (1992), Birgit Harley (1998) et Merill Swain (1996).

3. L'enseignement de la grammaire. Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'enseignement de la grammaire. Quelle approche les enseignants devraient-ils utiliser? Une approche traditionnelle et formelle ou une approche communicative et spontanée? C'est de ce sujet que parle entre autre Martine Rhéaume (1997) dans une de ses recherches.

4. Développement professionnel. Pour que les enseignants deviennent efficaces dans leurs méthodes d'enseignement, il faut que ceux-ci utilisent une démarche de réflexion qui les aidera à mieux comprendre et à mieux déterminer leurs stratégies pédagogiques. Bernard Laplante (1997) est un des auteurs qui donne une excellente explication de cette démarche.

2.1 Résultats des recherches sur les compétences linguistiques des élèves en immersion.

Day & Shapson (1998) font la comparaison des compétences linguistiques et des attitudes des élèves de septième année inscrits dans les deux programmes d'immersion dans trois districts scolaires de la Colombie Britannique. Ces élèves ont été testés avec: a) un test de rendement fait par le bureau d'Évaluation de la commission des Écoles catholiques de Montréal. Ce test écrit vérifie entre autre l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension de lecture et la logique des idées; b) un test de compréhension auditive de O.I.S.E. comprenant des passages enregistrés où les élèves répondent selon un choix multiple; c) un questionnaire écrit par Kaufman et Shapson & Day qui a pour but de mieux connaître l'opinion des élèves sur la culture française, la culture anglaise, le

bilinguisme et leur motivation d'apprendre et d'utiliser le français comme langue seconde; d) un questionnaire oral composé de questions fermées et ouvertes encourageant les élèves à s'exprimer sur l'immersion française.

Les résultats de ces tests démontrent qu'en général, les élèves d'immersion précoce ont obtenu de meilleures notes au niveau oral et en compréhension auditive. Cependant, il y a eu très peu de différences dans les résultats des tests écrits pour les deux programmes. Tous les élèves ont démontré une attitude positive envers les programmes d'immersion, quoique dans deux des districts, les élèves d'immersion précoce ont eu une opinion plus positive du bilinguisme et de leur compréhension de la culture francophone. Ils ont démontré aussi moins d'anxiété à s'exprimer en français.

Dans son livre Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education (1987), Fred Genesee nous rapporte les études faites par différents auteurs sur l'éducation bilingue. Selon les évaluations faites par lui-même et par Adiv, dans lesquelles ils ont testé les élèves d'immersion précoce et d'immersion tardive en compréhension auditive, en production orale, en compréhension de texte ainsi qu'à l'écrit, il y eut très peu de différence dans leurs résultats obtenus. D'autres chercheurs, tels Price, Burstall, Fathman et Stern (1983), affirment que les jeunes apprenants progressent plus lentement. Les élèves plus âgés sont plus matures au niveau cognitif, ce qui explique qu'ils peuvent apprendre une deuxième langue d'une façon consciente et efficace. Par contre, les plus jeunes élèves utilisent plutôt des mécanismes inconscients comprenant des stratégies d'apprentissage automatiques, ce qui les dé-savantagent dans le domaine de l'acquisition des aspects plus formels d'une langue seconde. Le facteur « temps » est également un élément important à considérer. D'après ses recherches, Genesee affirme que les apprenants plus âgés ont besoin de moins de temps pour atteindre le même niveau d'efficacité que les plus jeunes apprenants, lesquels ont passé plus de temps à apprendre leur deuxième langue. Encore une fois, ceci est dû aux facteurs cognitifs qui

sont plus élevés chez les plus âgés et qui les aident à apprendre plus rapidement.

Bref, selon Fred Genesee, les chercheurs affirment que, sauf exception, les élèves d'immersion précoce sont légèrement supérieurs ou équivalents aux élèves d'immersion tardive qui ont été dans le programme depuis seulement deux ans. Les résultats des évaluations prouvent que ce n'est pas la quantité mais la qualité d'enseignement qui importe. De plus, l'âge des apprenants joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'élève plus âgé possède des capacités cognitives plus élevées que le jeune élève. Ayant plus de maturité, il utilise des stratégies d'apprentissage qui sont conscientes, ce qui rend son acquisition d'une langue seconde plus efficace.

Dans le chapitre 3 de son livre Le Point sur... L'immersion au Canada (1993), Jacques Rebuffot présente une synthèse des résultats de recherche que différents chercheurs ont obtenus sur l'apprentissage du français des élèves en immersion précoce et en immersion tardive. Parmi ces chercheurs, Swain et Lapkin (1996) soutiennent que les capacités de compréhension auditive des élèves d'immersion tardive sont inférieures à celles des élèves d'immersion précoce. Elles affirment, de plus, que les élèves d'immersion tardive ont moins confiance en eux que les élèves d'immersion précoce lorsqu'il s'agit de comprendre une conversation, un programme de télévision ou de radio en français. Au niveau de la production orale et de la production écrite, Swain et Lapkin indiquent que la seule différence se situe dans la prononciation des morphèmes grammaticaux. Par contre, Genesee nous assure que :

> Les élèves de l'immersion tardive sont éventuellement capables d'atteindre des niveaux de compréhension semblables à ceux des locuteurs natifs. (p.106)

Swain et Lapkin (1996) résument leurs recherches en disant que le rendement en français des élèves de l'immersion précoce est généralement meilleur que celui des élèves de l'immersion tardive en ce qui concerne la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale. Cependant, les deux groupes sont sur un même pied dans le domaine de la production écrite.

2.2 Approches pédagogiques et stratégies d'enseignement

On ne peut pas parler d'approches pédagogiques et de stratégies d'enseignement sans tout d'abord adresser un problème qui existe dans nos écoles d'immersion: celui du taux de décrochage. Le sujet du décrochage dans les programmes d'immersion a toujours été un domaine d'intérêt pour les parents et les éducateurs. Pourquoi autant d'élèves passent-ils du programme d'immersion française au programme anglais au cours de leurs années scolaires? Quelles solutions pouvons-nous apporter pour les encourager à ne pas quitter le programme d'immersion? Ce sont là les questions auxquelles André Obadia et Claire Thériault ont tenté de répondre dans leur article *Attrition in French Immersion Programs: Possible Solutions (1997).* Selon leurs recherches, les principales raisons du décrochage se situent aux niveaux des difficultés académiques, sociales et émotives ainsi que de la qualité du programme. Afin de résoudre ces problèmes, les auteurs ont identifié des stratégies à partir desquelles ils suggèrent un plan d'action. Quelques-unes de ces stratégies proposent: a) de communiquer plus régulièrement avec les parents afin de mieux les informer sur les attentes du programme d'immersion; b) de discuter avec eux des avantages de rester en immersion; c) d'augmenter le choix des activités parascolaires; d) d'embaucher des enseignants qualifiés pour enseigner une langue seconde; e) de leur donner tout l'appui nécessaire; f) d'établir des attentes réalistes pour les étudiants et leur apprentissage du français à l'oral et à l'écrit.

Selon les auteurs, le taux de décrochage est un problème qu'on ne peut ignorer. Si les solutions proposées sont maintenues, les conseils scolaires en bénificieront; les programmes d'immersion seront de meilleure qualité et le taux de décrochage diminuera.

Joseph E. Dicks (1992) a fait une étude intéressante sur l'approche d'enseignement utilisée dans un milieu d'immersion précoce et dans un milieu d'immersion tardive. Les observations relevées s'avèrent très intéressantes et elles expliquent les résultats obtenus dans ce projet de recherche. L'auteur décrit tout d'abord les trois approches utilisées en salles de classe: 1) " L'approche analytique" qui se soucie de l'apprentissage formelle de la langue avec l'étude de sa forme et de la formation syntaxique; 2) "L'approche expérientielle" qui se soucie avant tout de l'utilisation de la langue. Elle encourage le discours spontané selon des thèmes et des sujets d'intérêts en vue de communiquer un message; 3) "L'approche analytique/expérientielle" qui a pour but premier l'interaction entre le message à communiquer et la forme de la langue utilisée pour le faire.

Les résultats des observations faites dans les différents milieux indiquent que parce que les élèves d'immersion précoce débutent l'acquisition d'une deuxième langue à un bas âge, ils ne peuvent pas en faire l'apprentissage d'une façon analytique et formelle. Ils n'en sont pas capables. Conséquemment, leur apprentissage est basé sur des habiletés expérientielles où le but est de communiquer un message. Par contre, puisque les élèves d'immersion tardive ont développé des capacités cognitives plus élevées, leur approche de l'acquisition d'une deuxième langue devient plus analytique.

Dicks (1992) résume bien cette pensée lorsqu'il dit dans son article:

> The greater percentage of analytic approaches used in later starting programs may allow for more rapid gains on form-focused language tasks, and permit these students to "catch up" rather quickly to their peers in EFI. However, in the case of oral fluency and other types of more experiential language use, this is not the case. An early start and extensive exposure to the second language appear to be crucial factors which influence the approach to classroom teaching and, ultimately, the proficiency of students with respect to communicative language use.(p.51)

Dans ses écrits, Birgit Harley (1998) confirme la pensée de Joseph Dicks en disant que les stratégies d'enseignement peuvent jouer un rôle majeur dans le développement de la langue seconde en immersion. Selon l'auteur, des activités langagières analytiques devraient être planifiées afin de compléter l'apprentissage expérientielle des élèves en immersion. Il est important pour l'enseignant d'utiliser une approche pédagogique équilibrée.

Selon Merill Swain (1996), une des approches pédagogiques en immersion devrait être l'intégration de l'enseignement de la langue dans un contexte significatif. Pour ce faire, l'enseignant devrait porter attention à l'usage de la langue seconde par les élèves pendant l'enseignement du contenu des matières. Selon ses observations, Merill Swain a remarqué que la langue est souvent enseignée hors contexte alors que les matières scolaires s'enseignent sans références aux élé-ments linguistiques tels, la grammaire, le vocabulaire et l'expression orale. Elle ajoute que la pédagogie de l'immersion devrait relier l'enseignement de la langue au contenu. C'est ce qui rendra l'acquisition d'une langue seconde significative. A cet effet, l'enseignant doit mieux planifier ses leçons afin d'atteindre ce but. Ceci ne se produit pas automatiquement. Au

contraire, c'est la responsabilité de l'enseignant d'encourager l'élève à aller au-delà de ses limites en lui donnant les outils nécessaires qui l'aideront à utiliser un langage adéquat.

2.3 L'enseignement de la grammaire

Un aspect fort important dans l'enseignement de la langue en immersion française est celui de la grammaire. En faisant mon projet de recherche, je me suis aperçue que les enseignants de la langue passaient un temps énorme à l'enseigner. Au cours de ma carrière, je me suis souvent demandée si la façon traditionnelle dont on s'est servi pour enseigner la grammaire est la seule route à prendre. L'article de Martine Rhéaume (1997) m'a fait réfléchir sur l'importance d'un enseignement grammatical communicatif. Dans cet article, elle affirme que l'on doit tenir compte des besoins langagiers immédiats et lointains de chaque apprenant et de ses besoins psychologiques et développementaux. Selon l'auteur, la classe d'immersion n'a plus cette homogénéité au sein de sa clientèle qui lui était caractéristique il y a quelques années. Il faut donc que l'enseignant considère chaque apprenant en particulier selon ses besoins langagiers, psychologiques et développementaux spécifiques. Après avoir fait le bilan de ces divers besoins, il devra mettre sur pied un dossier progressif individuel, c'est-à-dire un portfolio pour chaque élève. Il est nécessaire par la suite de sensibiliser l'apprenant au système conceptuel de la langue seconde avant de lui enseigner les aspects linguistiques de cette deuxième langue, chose qui se fait trop souvent sans aucune relation avec les connaissances déjà acquises de la langue maternelle. Il pourra ainsi mieux intérioriser ce nouveau syllabus grammatical. Il ne faut pas oublier dans cette approche la période de réinvestissement où l'apprenant sera placé dans une variété de situations, d'activités, d'exercices et de démonstrations propres à vérifier ses nouvelles connaissances grammaticales. Selon Martine Rhéaume, l'enseignement grammatical traditionnel doit être modifié par un enseignement grammatical communicatif où il

englobe plus que la langue seconde elle-même, mais aussi les processus psychologiques reliés à la communication

2.4 Développement professionnel

Les enseignants en immersion font continuellement face à de nombreux défis, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue. Même s'ils sont inondés d'information, ils ne prennent pas toujours le temps d'analyser et d'évaluer leurs méthodologies d'enseignement. Dans son article *Réfléchir à la langue en immersion (1997)*, Bernard Laplante indique qu'un des moyens de promouvoir son développement professionnel est de s'engager dans une démarche de réflexion sur son enseignement. Cette démarche est constituée de quatre phases:

1. L'objectivation. C'est la phase qui permet à l'enseignant de prendre un certain recul et de faire certaines observations sur une situation précise de son enseignement.
2. La réflexion. C'est la période de questionnement où l'enseignant cherche à comprendre ce qui se passe afin de trouver réponses à ses questions. Il peut même en discuter avec un collègue.
3. La planification. C'est le moment où il organise sa leçon à partir des réponses qu'il a obtenues.
4. L'enseignement. L'enseignant met alors en oeuvre les solutions ou les stratégies élaborées lors de la phase précédente.

Pourquoi est-il essentiel que l'enseignant en immersion réfléchisse à son enseignement de la langue? L'auteur nous dit qu'au point de vue sociolinguistique, la classe d'immersion demeure un milieu artificiel pour apprendre une langue seconde. L'enseignant est souvent la seule personne qui sert de modèle aux élèves. Maleureusement, ce dernier ne reçoit pas toujours le soutien pédagogique ou administratif nécessaire. Dans un tel contexte, seule une

créer un environnement des plus favorables au développement langagier de ses élèves.

Après avoir réexaminé de plus près ce que certains chercheurs nous disent à propos des compétences langagières des étudiants en immersion tardive et en immersion précoce, je parlerai maintenant de mon expérience personnelle qui m'a permise de faire certaines observations lorsque j'ai moi-même enseigné à ces groupes combinés de neuvième année.

2.5 Observations personnelles

Ma carrière d'enseignement fut remplie d'expériences très enrichissantes. Comme enseignante, j'ai eu la chance, en 1978, d'établir, avec l'apport d'un autre collègue, le programme d'immersion tardive au conseil scolaire publique de Calgary. Comme ce programme n'avait jamais existé dans notre système, il a fallu tout construire à partir de très peu. Ces années ont été les plus belles de ma vie professionnelle. Le travail ne manquait pas, mais les résultats étaient tellement gratifiants. Les deux programmes d'immersion tardive et d'immersion précoce ont grandi et ont fleuri côte à côte pendant plusieurs années. Les programmes d'études restaient les mêmes quoique la méthodologie d'enseignement différait d'un programme à l'autre. Ce n'est qu'au niveau de la dixième année (secondaire deuxième cycle), que l'on mêlait les élèves des deux programmes dans un même groupe. C'était un défi à remonter, mais, éventuellement, rendu au niveau de la douzième année, nous remarquions très peu de différences dans les compétences langagières des élèves.

Depuis quelques années, les élèves des programmes d'immersion tardive et d'immersion précoce sont mêlés dans un même groupe à partir de la neuvième année. Au cours de mes années d'expérience, j'ai eu l'opportunité d'enseigner à ces groupes d'élèves, c'est-à-dire au moment où ils formaient deux groupes distincts et au moment où ils étaient combinés dans un même groupe. Comme

enseignante des arts du langage, ce dernier scénario a toujours présenté un immense défi.

Comment peut-on avoir les mêmes attentes des élèves qui sont en immersion française depuis deux ans et de ceux qui le sont depuis sept ans? La pression est d'autant plus forte qu'il faut suivre le même programme d'études puisque le test de rendement final est le même pour les deux groupes d'élèves? J'ai vécu avec mes élèves les situations stressantes auxquelles ils ont dû faire face. Ces derniers ont fait du mieux qu'ils ont pu malgré l'environnement inconfortable dans lequel ils se trouvaient. J'ai vu mes élèves en immersion tardive se replier sur eux-mêmes durant les premiers mois de l'année. Sauf exception, la plupart d'entre eux se sentaient trop gênés pour s'exprimer devant tout le groupe. Quant aux élèves en immersion précoce, ils ne se souciaient pas de ce dilemme que ressentaient leurs pairs. Ce n'est que petit à petit, grâce à des activités de groupes qui requéraient la participation de tous, qu'éventuellement les élèves des deux programmes se sont mieux compris et ont mieux travaillé ensemble.

Comme enseignante, j'ai vécu la différence d'enseigner à ces deux groupements d'étudiants. A l'oral, les élèves en immersion tardive ont des besoins différents de ceux d'immersion précoce. Ils ne s'expriment pas aussi aisément et ils ont besoin qu'on leur donne des opportunités de le faire sans se sentir menacés d'envisager un groupe d'élèves plus avancés et plus sûrs d'eux-mêmes. Par contre, les élèves d'immersion précoce se sentent beaucoup plus confortables dans l'expression de la langue et ils ont besoin de défis qui sont à la hauteur de leurs habilités. Il en est de même à l'écrit. Les niveaux de compréhension et de production diffèrent grandement selon les programmes d'immersion et c'est le rôle de l'enseignant de pourvoir aux différentes attentes.

La situation actuelle des six écoles d'immersion secondaires premier cycle, présente un défi quotidien pour les élèves autant que pour les enseignants. Ce n'est pas une situation idéale et je suis d'avis que, selon l'expérience que j'ai

vécue, il serait préférable de ne combiner les élèves qu'au niveau de la dixième année. Si le mélange se fait en neuvième année, il ne devrait pas exister dans la classe des arts du langage. Cette matière devrait être enseignée séparément puisque c'est le seul moment où on peut rejoindre les besoins individuels des élèves et, selon moi, le plus longtemps qu'ils feront partie de groupes distincts, le plus de chance on aura de le faire efficacement. Entre temps, j'admire les enseignants qui, à l'aide de stratégies pédagogiques créatives et ingénieuses, trouvent moyen d'atteindre un taux de succès admirable.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 Type de recherche

Afin de mieux connaître le niveau langagier des élèves et afin de pouvoir évaluer leur progrès au cours de l'année scolaire, cette recherche se veut de type descriptif. A partir d'un groupe d'élèves choisis, une série de tests ont été donnés à différents temps de l'année et les résultats ont permis de répondre aux questions de recherche d'une façon concrète, réelle et pratique.

3.2 Participants

Vingt-quatre élèves, dont dix en immersion tardive et quatorze en immersion précoce, ont participé à cette recherche. Le nombre de participants était composé de neuf garçons et de quinze filles. Ils ont été identifiés par leurs enseignants qui, à ma demande , ont choisi des élèves de différentes forces académiques.

3.3 Environnement

Les participants de ma recherche étaient partagés entre quatre classes appartenant à deux écoles secondaires premier cycle, du conseil scolaire publique de Calgary. Comme ces deux écoles viennent du même quartier sud-ouest de la ville, leur niveau socio-économique est sensiblement le même, c'est-à-dire d'un niveau moyen à élevé. Les familles des élèves ont généralement une éducation supérieure et ils appuient favorablement le programme d'immersion.

3.4 Instruments de recherche

3.4.1 Pré-tests

Dans le but de mieux connaître le niveau langagier des élèves, des pré-tests ont été administrés durant les premiers mois de l'année. Ces pré-tests ont couvert les éléments suivants:

a) La compréhension orale et le français parlé.

Chaque élève a passé une entrevue enregistrée sur cassette où je leur ai posé des questions d'intérêts personnels. Une analyse du niveau de compétence langagière des élèves a été faite à l'aide d'une grille d'évaluation préalablement établie.

b) La lecture orale.

Chaque élève a lu un court texte à partir duquel j'ai déterminé leur niveau de lecture utilisant le barème suivant: 1. Faible 2.Médiocre 3. Moyen 4.Très bien 5. Excellent. J'ai évalué leur niveau de prononciation suivant le même barème que pour la compréhension orale et le français parlé.

c) Le français écrit.

Les élèves ont eu à écrire une composition dont le sujet avait déjà été donné lors d'un test de rendement. Ils ont été évalués en fonction des critères utilisés par le ministère de l'éducation lors de cet examen.

d) La compréhension écrite.

A l'aide d'un texte déjà donné à l'occasion d'un test de rendement du ministère, les questions posées à partir de ce texte pour mesurer le niveau de compréhension de chaque élève ont été utilisées.

3.4.2 Post-tests

Afin de comparer le progrès du développement langagier de chaque groupe d'élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce, des post-tests ont été

administrés durant les derniers mois de l'année, où les mêmes éléments que ceux des pré-tests ont été couverts.

a) La compréhension orale et le français parlé.

Encore une fois, chaque élève a passé une entrevue enregistrée sur cassette où je leur ai demandé les mêmes questions d'intérêts personnels que pour le pré-test. La même grille d'évaluation du pré-test a aussi été utilisée afin de comparer le progrès de leur développement langagier.

b) La lecture orale.

Chaque élève a lu le même texte préalablement lu à l'occasion du pré-test. Le même barème d'analyse que pour le pré-test a été utilisé. Leur niveau de prononciation a encore une fois été évalué, toujours avec le même barème d'évaluation que pour le pré-test.

c) Le français écrit.

Encore une fois, les élèves ont eu à écrire une composition dont le sujet avait déjà été donné lors d'un test de rendement. Pour encourager leur créativité, un sujet différent a été choisi, mais à un niveau équivalent à celui du sujet donné au pré-test. Ils ont été évalués en fonction des critères utilisés par le ministère lors de cet examen.

d) La compréhension écrite.

A l'aide d'un texte déjà donné lors d'un test de rendement, les questions posées à partir de ce texte pour mesurer le niveau de compréhension de chaque élève ont été utilisées. Il est à remarquer que l'utilisation d'un texte différent mais équivalent à celui choisi pour le pré-test s'est faite afin d'éviter le risque de mémorisation de questions par les élèves.

3.5 Collecte et analyse de données

Les résultats obtenus pour tous les tests à l'aide des barèmes d'évaluation sont utilisés dans l'analyse. En comparant les résultats des pré-tests avec ceux des post-tests, un bilan du rendement langagier de chaque groupe d'élèves est

présenté. Ceci est suivi par une comparaison de l'échelle de développement langagier que chaque groupe a fait au cours de l'année scolaire.

.

3.6 Confidentialité et autres considérations éthiques.

Les administrateurs ont été bien informés par écrit de la nature de la recherche. (voir Appendice L). J'ai envoyé aux parents de tous les élèves impliqués une lettre explicative accompagnée aussi d'un formulaire autorisant leur enfant à participer à ce projet.(voir Appendices M-N). Il est à noter que la lettre adressée aux parents a été soumise à l'approbation de la direction d'école. Les noms des élèves, des enseignants et des administrateurs ne seront pas révélés et tous les documents écrits et oraux produits au cours de cette étude demeureront confidentiels. Cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants. Les méthodes et le matériel de recherche utilisés ne peuvent causer aucun dommage mental ou physique. Les participants ont été avisés dans les lettres de consentement qu'ils ont eu à remplir et à signer, qu'ils pouvaient se retirer du projet à tout moment.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

La première partie de ma recherche s'est faite à l'aide d'un « **pré-test** » exécuté durant les premiers mois de l'année. Comme mon but était de comparer le développement langagier des élèves d'immersion au niveau de la neuvième année dont la population était formée par les élèves d'immersion tardive et ceux d'immersion précoce, il était nécessaire de connaître, tôt dans l'année scolaire, le niveau langagier des élèves. Ceci me permettrait alors d'utiliser les résultats obtenus et de les comparer à ceux d'un « **post-test** » exécuté à la fin de l'année scolaire, ce dernier constituant la deuxième partie de ma recherche. Quels progrès les élèves ont-ils fait au cours de l'année, au niveau oral et au niveau écrit? Est-ce que les élèves d'immersion tardive et ceux d'immersion précoce ont progressé au même rythme?

4.1 Pré-test

Durant les mois d'octobre et de novembre, les élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce ont été testés aux niveaux suivants:

<u>À l'oral</u>

a) compréhension orale et français parlé

Chacun des élèves a dû passer une entrevue, composée de dix questions d'intérêts personnels (voir Appendice A). Leurs réponses ont été enregistrées sur cassette, me permettant ainsi de mieux analyser leurs compétences langagières. D'une façon plus concrète, chacun des éléments suivants a été évalué sur 5 points: la grammaire (5), la syntaxe (5), la prononciation et l'articulation (5) et l'habileté de pouvoir communiquer (5). Le total des points était de <u>20</u> (voir Appendice B).

b) **lecture orale**

Les élèves ont dû lire un texte qui fut également enregistré sur cassette (voir Appendice C). Ils ont été évalués sur leur prononciation et leur articulation (5 points), sur leur débit de lecture (5 points) et sur leur intonation (5 points). Le total des points était de 15 (voir Appendice D).

À l'écrit

c) **français écrit**

Comme moyen de vérification, les élèves ont écrit une composition dont le sujet avait déjà été donné lors d'un test de rendement (voir Appendice E). Pour la correction des compositions, je me suis basée sur les critères utilisés par le département de français du ministère de l'apprentissage lors de cet examen. Les éléments suivants ont été évalués sur 5 points chacun: le contenu (5), le développement (5), la structure (5), la grammaire (5) et le vocabulaire (5). Le total des points était de 25 (voir Appendice F).

d) **compréhension écrite**

À partir d'un texte de compréhension préalablement donné lors d'un test de rendement, les élèves ont répondu à des questions se rapportant au texte (voir Appendice G). Chaque réponse valait un point et le total des points était alors de 8 (voir Appendice H).

4.2 Post-test

En fin d'année, c'est-à-dire aux mois de mai et juin, les mêmes élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce ont été testés aux niveaux suivants:

À l'oral

a) **compréhension orale et français parlé**

Chacun des élèves a dû passer une entrevue composée des mêmes questions posées lors du pré-test (voir Appendice A). Encore une fois, leurs réponses ont été enregistrées sur cassette et le même barème d'évaluation a été utilisé (voir

Appendice B). Ce procédé m'a permis d'analyser plus précisément le niveau du progrès de chaque élève et de comparer les résultats obtenus aux différents moments de l'année.

b) lecture orale

J'ai demandé aux élèves de lire exactement le même texte que celui lu lors du pré-test (voir Appendice C). Leur lecture fut encore une fois mise sur cassette et le même barème d'évaluation a été utilisé (voir Appendice D).

À l'écrit

b) français écrit

Les élèves ont écrit une autre composition dont le sujet a différé de celui du pré-test, mais qui avait également déjà été donné lors d'un test de rendement (voir Appendice I). Comme pour le pré-test, je me suis basée sur les critères utilisés par le département de français du ministère de l'apprentissage lors de cet examen (voir Appendice F).

c) compréhension écrite.

Cette fois-ci, les élèves ont répondu à des questions de compréhension d'un texte préalablement donné lors d'un test de rendement, mais différent de celui utilisé lors du pré-test. Chaque réponse valait un point et le total des points était encore de 8 (voir Appendices J & K).

Le procédé de donner un pré-test et un post-test dans les domaines de l'oral et de l'écrit m'a permis de comparer d'une façon mesurable, juste et intéressante le développement langagier du groupe des élèves d'immersion que j'ai choisi d'évaluer. L'analyse des résultats des tests donnés m'a permis de vérifier les hypothèses énoncées au premier chapitre.

4.3 ANALYSE DE DONNÉES

Les vingt-quatre élèves que j'ai évalués faisaient partie de quatre différentes classes situées dans deux écoles différentes dont le niveau socio-économique était sensiblement le même. Chaque classe était composée à la fois d'élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce. Onze élèves venaient de l'école A et treize venaient de l'école B. Il y avait dix élèves en immersion tardive et quatorze élèves en immersion précoce. Le tableau suivant compare les résultats des élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce au niveau de la compréhension orale et du français parlé au pré-test et au post-test.

Tableau 1

Compréhension orale et français parlé

Total /20

Immersion tardive	école A	école B
♦ pré-test	10	11,6
♦ post-test	11,8	13,1

Immersion précoce	école A	école B
♦ pré-test	13	14
♦ post-test	14,4	14,9

En général, les élèves d'immersion tardive s'expriment avec moins de facilité que les élèves d'immersion précoce. Leurs phrases sont plus courtes et peu élaborées, quoique certains nouveaux mots de vocabulaire, plus exacts et plus précis, apparaissent à la deuxième entrevue. Dans presque tous les cas, leur prononciation française ne s'est pas améliorée d'une entrevue à l'autre. Au contraire, il est remarquable de voir que les élèves parlent avec un fort accent

anglais. Le nombre de tournures anglaises a quelque peu diminué, mais elles demeurent toutefois prédominantes à la deuxième entrevue. Au niveau de la grammaire, les élèves d'immersion tardive utilisent mieux les prépositions et le passé composé des verbes (excepté pour le verbe "aller"). Cependant, la plupart d'entre eux n'utilisent pas du tout le conditionnel des verbes dans des réponses à des questions où ceci aurait été requis. Les élèves d'immersion tardive se sentent plus insécures que les élèves d'immersion précoce.

Comme en immersion tardive, les élèves d'immersion précoce qui étaient forts académiquement ont continué de s'améliorer au cours de l'année. Ceux qui étaient faibles ne se sont pas améliorés ou sont même devenus plus faibles. Ce sont eux qui ont utilisé le plus d'anglicismes et il est intéressant de voir que ceux qui avaient un accent anglais l'ont gardé. En général, la grammaire des élèves d'immersion précoce ne s'est pas améliorée autant que celle des élèves d'immersion tardive; ils continuent de faire les mêmes erreurs. Cependant, la plupart d'entre eux savent bien utiliser le conditionnel des verbes. Les fautes de genres et d'accord sont les fautes les plus souvent répétées.

En regardant la différence du total des points, on peut voir que les élèves d'immersion tardive ont fait un plus grand progrès dans leur français parlé que les élèves d'immersion précoce. Cela est dû principalement à une meilleure utilisation de leur grammaire. Leurs phrases demeurent courtes, mais, en général, elles contiennent moins d'erreurs grammaticales que celles des élèves d'immersion précoce. Ce que je remarque surtout, c'est que l'habileté de communiquer demeure plus élevée chez les élèves d'immersion précoce. Ces derniers font plus d'erreurs au niveau de la grammaire, mais leurs phrases sont plus élaborées et ils démontrent une plus grande aisance d'expression.

Je ne pouvais pas évaluer le français parlé des élèves sans leur demander de faire une lecture orale où, contrairement à une entrevue qui évalue la spontanéité du français oral des élèves, ces derniers sont évalués dans un milieu

contrôlé et mesuré. C'est un aspect de la langue orale qui doit être évalué. Le tableau II résume les résultats du pré-test et du post-test des élèves en immersion tardive et en immersion précoce au niveau de la lecture orale.

Tableau II

Lecture orale

Total /15

Immersion tardive	**école A**	**école B**
♦ pré-test	8,9	10,8
♦ post-test	9,3	11,5

Immersion précoce	**école A**	**école B**
♦ pré-test	9,9	10,8
♦ post-test	10,8	11,6

Voici les observations faites après avoir exécuté le "pré-test" (pour les deux programmes).

- La prononciation des élèves en immersion précoce est meilleure que celle des élèves en immersion tardive. Ces derniers ont tendance à avoir une prononciation plus anglaise.
- Dans les deux programmes, il y a plus de filles que de garçons qui font une lecture excellente.
- Les élèves d'immersion tardive semblent moins bien comprendre ce quíls lisent que les élèves d'immersion précoce.
- En immersion précoce, les élèves trébuchent sur moins de mots que les élèves en immersion tardive.

Voici les observations faites après avoir exécuté le “post-test”.

a) en immersion tardive

- Les élèves qui étaient forts le sont demeurés.
- Ceux qui étaient faibles sont devenus plus faibles (plus grande prononciation anglaise, on trébuche sur plusieurs mots).
- En général, on semble mieux comprendre le texte.

b) en immersion précoce

- Les élèves font une meilleure lecture que les élèves d’immersion tardive.
- Leur prononciation est moins anglaise que ces derniers.
- Ils trébuchent sur moins de mots que pour le pré-test.

Du pré-test au post-test, les élèves des deux programmes d’immersion ont amélioré leur lecture orale. Je remarque que les élèves d’immersion tardive semblent mieux comprendre le texte au moment du post-test. Ils trébuchent sur un moins grand nombre de mots, quoique leur prononciation demeure encore très anglaise. En immersion précoce, les élèves ont une meilleure intonation ; c’est le domaine qui les a avantagés au niveau des notes.

La langue est un véhicule qui permet d’exprimer ses idées tant au niveau oral qu’au niveau écrit. Après avoir donné la composition aux élèves, les éléments suivants ont été évalués: le contenu, le développement, la structure, la grammaire et le vocabulaire Chaque élément avait une valeur de 5 points. Le tableau III décrit les résultats du pré-test et du post-test des élèves en immersion tardive et en immersion précoce au niveau du français écrit.

Tableau III

Français écrit

Total /25

Immersion tardive	école A	école B
♦ pré-test	17,2	19,6
♦ post-test	16,2	22,3

Immersion précoce	école A	école B
♦ pré-test	18,5	18,5
♦ post-test	16,5	19,4

Les résultats sont intéressants puisqu'ils expriment des données différentes selon chaque école. A l'école A, les élèves des deux programmes ont eu de moins bons résultats au post-test qu'au pré-test. Par contre, à l'école B, les élèves des deux programmes ont eu de meilleurs résultats au post-test qu'au pré-test. Les élèves d'immersion tardive ont même augmenté leur moyenne de 2,7. A quoi cela est-ce dû? Je crois personnellement que la qualité de l'enseignement du professeur y joue un facteur important et que cela présente des implications au niveau de la pédagogie. Ce n'est toutefois là qu'une opinion subjective et cette observation n'est pas le but de ma recherche. Comme observations générales, je peux dire qu'après le post-test,

a) en immersion tardive

- Il y a une grande amélioration au niveau du contenu et du développement de la composition. Les trois parties s'y retrouvent et les buts de chaque partie sont bien remplis.
- Le vocabulaire est devenu plus riche pour certains, mais le calibre est descendu pour d'autres.
- Il existe encore plusieurs anglicismes.

- Il y a encore des faiblesses du côté de la grammaire au niveau des verbes, du genre des mots et des accords.
- Plusieurs élèves pensent et écrivent comme en anglais.

b) en immersion précoce

- Le niveau de grammaire est resté à peu près le même. Les faiblesses se retrouvent au niveau des verbes.
- Il y a une grande amélioration au niveau du contenu et du développement de la composition.
- Le taux d'anglicismes a diminué quoique plusieurs élèves pensent et écrivent encore comme en anglais.

En général, certains élèves d'immersion tardive se sont améliorés, surtout aux niveaux du développement des idées, de la structure des phrases et de la richesse du vocabulaire. Il en est de même dans la grammaire. Cependant, certains autres ont moins bien réussi, surtout dans le domaine de la grammaire. Plusieurs pensent et écrivent comme en anglais. Les tournures de phrases sont souvent très anglaises et elles demeurent plutôt courtes.

En immersion précoce, les compositions ont un contenu plus élaboré. Le niveau de grammaire est sensiblement le même que pour le pré-test, mais il continue d'y avoir une faiblesse au niveau des anglicismes et des tournures anglophones. Toutefois, les élèves utilisent un vocabulaire riche et sophistiqué.

Le niveau écrit de la langue ne s'évalue pas seulement à l'aide de la composition, mais doit aussi être évalué par sa compréhension écrite. A cet effet, les élèves des deux programmes ont dû répondre à des questions de compréhension reliées au texte. Le tableau IV compare les résultats du pré-test et du post-test des élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce au niveau de la compréhension écrite.

Tableau IV

Compréhension écrite

Total /8

Immersion tardive	**école A**	**école B**
♦ pré-test	5,6	7
♦ post-test	5,8	6,3

Immersion précoce	**école A**	**école B**
♦ pré-test	5,3	6,7
♦ post-test	6,7	6,6

Comme pour la composition, les résultats expriment des données différentes selon chaque école. Cependant, contrairement à celle-ci, c'est l'école A qui a le mieux réussi. Les élèves des deux programmes d'immersion ont augmenté leurs notes au post-test. Par contre, les résultats de l'école B démontrent une baisse chez les élèves en immersion tardive et presqu'aucun changement en immersion précoce. Comment expliquer ce phénomène? Encore une fois, l'emphase que l'enseignant apporte à ce domaine de la langue joue probablement un facteur important dans l'obtention des résultats. Quoi qu'il en soit, je remarque que les résultats du post-test sont relativement élevés. Je crois que c'est le domaine de la langue que les élèves trouvent le plus facile.

Tableau V

TABLEAU GÉNÉRAL DES RÉSULTATS

	Immersion tardive A	Immersion tardive B	immersion précoce A	immersion précoce B
Compréhension orale/ français parlé				
♦ pré-test	**10**	**11,6**	**13**	**14**
♦ post-test	**11,8**	**13,1**	**14,4**	**14,9**
Total /20				
Lecture orale				
♦ pré-test	**8,9**	**10,8**	**9,9**	**10,8**
♦ post-test	**9,3**	**11,5**	**10,8**	**11,6**
Total /15				
Français écrit				
♦ pré-test	**17,2**	**19,6**	**18,5**	**18,5**
♦ post-test	**16,2**	**22,3**	**16,5**	**19,4**
Total /25				
Compréhension écrite				
♦ pré-test	**5,6**	**7**	**5,3**	**6,7**
♦ post-test	**5,8**	**6,3**	**6,7**	**6,6**
Total /8				

Le tableau sommaire des résultats décrit clairement les forces et les faiblesses des deux programmes d'immersion tardive et d'immersion précoce à deux différents temps de l'année. Il est intéressant de voir les différences des résultats obtenus entre les pré-tests et les post-tests, tant au niveau oral qu'au niveau écrit.

CHAPITRE V

CONCLUSION

5.1 Revue des hypothèses

Ce projet de recherche s'est penché sur la situation actuelle de notre système scolaire publique de Calgary où les élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce sont mêlés dans un même groupe au niveau de la neuvième année. A l'aide de pré-tests et de post-tests donnés à des groupes d'élèves, les habiletés linguistiques du français oral et écrit ont pu être évaluées et les hypothèses énoncées au début de ce projet ont pu être vérifiées.

H1. Au niveau oral, les élèves d'immersion précoce s'expriment mieux et avec une plus grande aisance que les élèves d'immersion tardive.

Tel que prévu, l'analyse de données des résultats obtenus confirme que l'habileté à communiquer oralement s'avère plus élevée chez les élèves d'immersion précoce. Quoique ces derniers font plus d'erreurs au niveau de la grammaire que les élèves d'immersion tardive, on remarque que leurs phrases sont plus élaborées et ont un vocabulaire plus sophistiqué. Ils démontrent aussi une plus grande aisance d'expression. Par contre, les élèves d'immersion tardive s'expriment en général avec des phrases plus courtes, contenant moins d'erreurs grammaticales que celles des élèves d'immersion précoce. Il est intéressant de remarquer qu' en regardant la différence du total des points, les élèves d'immersion tardive ont fait un plus grand progrès durant l'année scolaire dans leur français parlé que les élèves d'immersion précoce.

H2. La compréhension du vocabulaire est plus élevée chez les élèves d'immersion précoce que ceux d'immersion tardive.

Les tests de compréhension de texte permettent de conclure que ce domaine de la langue est celui que les élèves des deux programmes trouvent le plus facile. Les résultats obtenus démontrent que la compréhension du vocabulaire est

élévée pour les deux groupes. Toutefois, au niveau de la lecture orale, les élèves d'immersion tardive semblent moins bien comprendre ce qu'ils lisent, ce qui explique que durant leur lecture, ils trébuchent sur un plus grand nombre de mots que le font les élèves d'immersion précoce. Dans ce domaine, on peut alors dire que les élèves d'immersion précoce ont une compréhension du vocabulaire plus élevée que celle des élèves d'immersion tardive.

H3. Au niveau du français écrit, les élèves d'immersion précoce maîtrisent mieux les règles grammaticales et ont un meilleur contrôle de la syntaxe que les élèves d'immersion tardive.

Les résultats des tests ont prouvé que, contrairement à ce qui avait été prévu, au niveau du français écrit, les élèves d'immersion tardive maîtrisent mieux les règles grammaticales que les élèves d'immersion précoce. Ces derniers ont toutefois un meilleur contrôle de la syntaxe, quoique pour les deux programmes, les anglicismes et les tournures anglaises apparaissent fréquemment.

H4. Les élèves d'immersion tardive progressent moins rapidement dans leur développement langagier au niveau oral et au niveau écrit que les élèves d'immersion précoce.

Il est à la fois surprenant et intéressant de voir qu'au niveau écrit, les élèves d'immersion tardive progressent plus rapidement dans leur développement langagier que les élèves d'immersion précoce. Leur progrès est toutefois moins rapide au niveau oral. Les résultats obtenus prouvent, qu'à ce niveau, les élèves d'immersion précoce s'expriment avec une plus grande aisance et avec un vocabulaire plus riche que les élèves d'immersion tardive.

D'après ce qu'en disent les recherches, l'âge des apprenants joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ayant plus de maturité, l'étudiant plus âgé possède des capacités cognitives plus élevées que le jeune apprenant, ce qui lui permet de faire son apprentissage de façon analytique et formelle. Ce phénomène permet à l'élève qui est en immersion tardive

d'apprendre et de mémoriser les règles grammaticales et syntaxiques de la langue et ainsi de se rattapper avec les élèves d'immersion précoce au niveau de la compréhension et de la production écrite. Cependant, les recherches ajoutent qu'en ayant été exposé à la langue seconde sur une plus grande période de temps et en ayant eu la chance d'utiliser un vocabulaire pratique et expérientiel, l'élève d'immersion précoce s'exprime avec une plus grande aisance, au niveau oral. Ce projet de recherche a su confirmer cet énoncé. D'après les résultats obtenus lors de cette recherche, on peut dire que les élèves d'immersion tardive connaissent bien leurs règles grammaticales et réussissent aussi bien au niveau de la compréhension et de la production écrites que les élèves d'immersion précoce. Leur niveau d'expression orale est toutefois moins élevé. Ceci s'explique lorsque l'on considère qu'ils n'ont été exposé à la langue que pendant deux ans alors que les élèves d'immersion précoce l'ont été pendant sept ans.

5.2 Recommandations

Suite à cette recherche, voici, en conclusion, quelques recommandations personnelles propres à remédier à la situation existante des élèves de neuvième année qui sont en immersion dans le conseil scolaire publique de Calgary. Ces recommandations sont basées sur ma propre expérience, sur la revue de la littérature du chapitre deux et sur les données de cette recherche.

1. Etablir deux groupes distincts d'élèves en neuvième année, c'est-à-dire un groupe d'élèves d'immersion tardive et un groupe d'immersion précoce qui suivront un horaire scolaire différent l'un de l'autre et qui ne seront mêlés pour aucune des matières principales enseignées en français.

2. Si cela n'est pas possible, diviser les élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce en deux groupes pour l'enseignement des arts du

langage en français. Ceci permettra de répondre aux besoins spécifiques des deux différents groupes.

3. Embaucher un plus grand nombre d'enseignants afin de répondre aux recommandations faites aux numéros 1 et 2. Pour que l'horaire soit plus flexible, il faut que l'administration de l'école obtienne un plus grand personnel.

4. Offrir aux enseignants de ces groupes des ateliers qui les aideront à mieux comprendre et à mieux utiliser les stratégies pédagogiques qui répondront aux attentes spécifiques de chaque groupe.

5. Mettre des pressions auprès du ministère de l'apprentissage pour créer des tests de rendement différents pour les élèves d'immersion tardive et d'immersion précoce dans le domaine des arts du langage en français.

6. Faire de plus amples recherches sur le domaine affectif des élèves qui sont mêlés dans un même groupe. Il serait intéressant de mesurer leur niveau de confort et d'estime de soi au début et à la fin de l'année et de voir si le domaine affectif a un effet sur leur rendement académique.

Bibliographie

Day, E.M., & Shapson, S.M. *A comparison Study of Early and Late French Immersion Programs in British Colombia.*Canadian Journal of Education, Vol.13, no 2: printemps 1988, pp.290-305.

Dicks, Joseph E. *Analytic and Experiential Features of Three French Immersion Programs: Early, Middle and Late.* La revue canadienne des langues vivantes, Vol. 49, no 1: octobre,1992, pp.37-59.

French Immersion Task Force: Final Report to the Calgary Board of Education. Juin 30,1999.

Genesee, Fred. Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education. Newbury Home Publishers. Cambridge, Massachusetts, 1987.

Harly, Birgit. *French Immersion Research in Canada: The 1990's in Perspective.* Mosaic, Vol.6, no 1: automne 1998, pp.3-9.

Hart, Doug and Lapkin, Sharon and Swain, Merrill. *Final Report to the Calgary Board of Education of Continuing and Late Immersion Programs at the Secondary Level.* Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Octobre , 1989.

Laplante, Bernard. *Réfléchir à la langue en immersion.* La revue canadienne des langues vivantes, Vol.54, no 1: octobre 1997, pp.120-126.

Obadia, André A. & Thériault, Claire M.L. *Attrition in French Immersion Programs: Possible Solutions.* The Canadian Modern Language Review, Vol.53, no 2: avril 1997, pp.506-522.

Rebuffot, Jacques. Le Point sur...L'immersion au Canada. Centre Éducatif et Culturel in., Québec, 1993.

Rhéaume, Martine. *L'enseignement de la grammaire française au secondaire: les premières lignes d'un curriculum communicatif basé sur les besoins des apprenants.es.* The Canadian Modern Language Review. Vol. 53, no 2: janvier 1997, pp. 405-420.

Swain, Merrill. *Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives.* The Canadian Modern Language Review, Vol.52, no 4: juin 1996, pp. 529-545.

Appendice A

ENTREVUE

1. Quel est ton nom?

2. Où habites-tu?

3. Parle-moi un peu de ta famille. Frères, soeurs, animaux. (âge, noms, écoles, professions).

4. Quel est ton/tes sports favoris? Pourquoi?

5. Est-ce que tu as un/des loisirs? Lesquels? Décris-les.

6. Est-ce que tu as voyagé en dehors de Calgary? De l'Alberta? Où? Quand?

7. Quel est ton sujet préféré à l'école? Pourquoi?

8. Si tu avais le choix de vivre n'importe où dans le monde, où est-ce que tu habiterais? Pourquoi?

9. Est-ce que tu peux me définir ce qu'est pour toi un vrai ami?

10. Si je te disais que tu as gagné $i,ooo.ooo à la lotterie, qu'est-ce que tu ferais avec cet argent?

Appendice B

Barème d'évaluation

Entrevue

Pré-test   Post-test

Nom de l'élève :________________________

1. Faible 2. Médiocre 3. Moyen 4. Très bien 5. Excellent

A) Grammaire (verbes,anglicismes,genres)	1	2	3	4	5
B) Syntaxe (forme des phrases)	1	2	3	4	5
C) Habileté à communiquer (cohérent et organisé)	1	2	3	4	5
D) Prononciation et Articulation	1	2	3	4	5

TOTAL /20

Appendice C

Lecture à haute voix

Conseils pratiques en forêt

Les amis de la Nature ont composé un « code de la Nature ». Il indique aussi bien « ce qu''il faut faire » que « ce qu''il ne faut pas faire ». Le commentaire de ces conseils pourrait constituer le thème d'une activité préparatoire aux premières sorties.

- Évite tous les risques d'incendie, n'allume jamais de feu en forêt ou près des talus.
- Referme soigneusement les barrières dans les prés.
- Surveille ton chien et ne le laisse pas vagabonder.
- Reste sur les sentiers et ne pénètre pas dans les cultures.
- N'endommage pas les haies.
- Ne souille pas les sources.
- N'abandonne pas dans la Nature tes papiers ou tes détritus.
- Ne dérange pas les oiseaux dans leurs nids.
- Ne touche pas aux jeunes animaux que tu pourrais trouver.
- N'effarouche pas les oiseaux sur les étangs.
- N'utilise pas ton cyclomoteur dans les bois.
- Laisse ton transistor à la maison.
- Ne casse pas les branches mais plante un arbre chaque fois que tu peux.

Appendice D

Barème d'évaluation

Lecture à haute voix

Pré-test Post-test

Nom de l'élève : ______________________________

1. Faible 2. Médiocre 3. Moyen 4. Très bien 5. Excellent

A) Prononciation et Articulation	1	2	3	4	5
B) Débit de lecture	1	2	3	4	5
C) Intonation	1	2	3	4	5

TOTAL /15

Appendice E

Premier sujet de production écrite (pré-test)

Voyage Échange

Ta classe a décidé d'organiser un voyage échange de deux semaines avec des élèves de la ville de Québec. Chaque élève va être placé(e) dans une famille. Cet échange ne coûte rien aux participants et tu veux vraiment aller au Québec. Un nombre limité d'élèves a la chance de prendre part à cet échange. Un comité de sélection doit décider qui va participer à ce voyage et doit aussi décider des placements dans les familles.

Sujet de la production écrite :

Écris une lettre au comité de sélection pour lui communiquer ton intérêt pour ce voyage et pour le convaincre que tu es le meilleur candidat ou la meilleure candidate pour cette merveilleuse expérience. Tu peux aussi lui communiquer tes préférences par rapport à ton placement.

Suggestions pour la planification

Tu peux utiliser la page suivante pour faire la planification; par exemple, le remue-méninges, la toile d'araignée, le réseau d'association, la liste d'idées,etc.

Pistes à considérer pour ta production écrite :

- Ton intérêt par rapport à cet échange
- Tes goûts
- Tes habiletés
- Tes loisirs
- Ta personnalité
- Ta vie familiale
- Comment tu vas profiter de cet échange
- La contribution positive que tu apporteras au groupe

Guide de notation- écrit expressif

CONTENU

En notant le **contenu**, le correcteur devra considérer, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, selon les objectifs du programme, dans quelle mesure l'élève
- établit une intention de communication;
- choisit des idées rattachées à la situation et à l'intention de communication;
- tient compte de son public cible.

5. Atteint le standard d'excellence	L'intention de communication que l'élève se propose, de façon implicite ou explicite, est clairement définie menée à bonne fin. Toutes les idées sont bien choisies, font preuve de perspicacité, sont liées au sujet et bien illustrées à l'aide de détails précis, pertinents et souvent créatifs. L'intérêt du lecteur est capté et maintenu.
4. Approche le standard d'excellence	L'intention de communication que l'élève se propose, de façon implicite ou explicite, est clairement définie et généralement menée à bonne fin. Les idées sont bien choisies, liées au sujet et les détails sont adéquats. L'intérêt du lecteur est suscité et maintenu.
3. Atteint clairement le standard acceptable	L'intention de communication que l'élève se propose, de façon implicite ou explicite, est claire, mais n'est pas poursuivie uniformément tout au long du texte. La plupart des idées sont liées au sujet. Les détails sont généraux, mais pertinents. L'intérêt du lecteur est généralement soutenue.
2. N'atteint pas clairement le standard acceptable	L'intention de communication que l'élève se propose, de façon implicite ou explicite, n'est pas claire. Les idées et les détails sont absents ou obscurs. L'intérêt du lecteur est peu soutenu.
1. Clairement au-dessous du standard acceptable	L'intention de communication que l'élève se propose, de façon implicite ou explicite, n'est pas claire. Les idées et les détails sont absents ou obscurs. L'intérêt du lecteur n'est suscité, ni soutenu.
Ins-Insuffisant	L'élève a écrit si peu qu'il n'est pas possible d'évaluer le contenu.

DÉVELOPPEMENT

En notant le **développement,** le correcteur devra considérer, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, selon les objectifs du programme, dans quelle mesure l'élève réussit à

- suivre une idée principale
- présenter des idées et des détails en un tout cohérent
- présenter un discours qui comprend une intriduction, un développement et une conclusion.

5. Atteint le standard d'excellence	Une introduction définie et intéressante présente clairement le sujet. L'idée principale est maintenue tout au long de la composi- tion. Des transitions, explicites ou non, relient les idées de façon appropriée. La conclusion est évidente.
4. Approche le standard d'excellence	Une introduction définie présente le sujet d'une façon appropriée. L'idée principale est habituellement maintenue tout au long de la composition. Des transitions, explicites ou non, relient les idées de façon appropriée. La conclusion est évidente.
3. Atteint clairement le standard acceptable	Une introduction présente le sujet d'une façon acceptable. L'idée principale est maintenue tout au long de la composition, mais parfois de façon moins cohérente. Des transitions, explicites ou non, relient parfois les idées. La conclusion est évidente, mais elle peut sembler artificielle ou soudaine.
2. N'atteint pas claire - ment le standard acceptable	Une introduction faible présente le sujet d'une façon confuse. L'idée principale peut ne pas être maintenue tout au long de la composition. Les transitions sont rares. La conclusion peut ne pas se rapporter à l'idée principale.
1. Clairement au-dessous du standard acceptable	L'introduction est soit inappropriée, soit absente. L'idée principale n'est pas maintenue ou ne convient pas, ou bien il n'y a pas d'idée principale. Les transitions sont absentes ou inappropriées. La conclusion est inappropriée ou absente.
Ins-Insuffisant	La note **Ins** a été attribuée à cause du contenu.

USAGE

En notant l'**usage**, le correcteur devra considérer, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, selon les objectifs du programme, l'exactitude de

- l'orthographe d'usage (orthographe, ponctuation, majuscules, alinéas ou sauts de ligne,etc);
- l'orthographe grammaticale (conjugaisons, accords,etc.);
- la clarté de la communication.

5. Atteint le standard d'excellence	Ce travail est essentiellement exempt de fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. La clarté de la communication n'est aucunement diminuée par les quelques erreurs qui sont présentes.
4. Approche le standard d'excellence	Ce travail contient peu de fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. Ces erreurs ne nuisent pas à la clarté de la communication.
3.Atteint clairement le standard acceptable	Ce travail contient un certain nombre de fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. Quelquefois, ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.
2. N'atteint pas clairement le standard acceptable	Ce travail contient de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. Plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté de la communication.
1. Clairement au-dessous du standard acceptable	Ce travail contient des fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale qui sont évidentes et choquantes. Ces erreurs nuisent considérablement à la clarté de la communication.
Ins-Insuffisant	La note **Ins** a été attribuée à cause du contenu.

STRUCTURE DES PHRASES

En notant la **structure des phrases,** le correcteur devra considérer, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, selon les objectifs du programme, dans quelle mesure l'élève construit les phrases de façon efficace en

- utilisant une syntaxe appropriée;
- utilisant divers types et longueurs de phrases afin de susciter l'intérêt;
- évitant les anglicismes syntaxiques

5. Atteint le standard d'excellence	L'élève maîtrise très bien la construction des phrases. Le type et la longueur des phrases sont bien choisis et variés. Les phrases incomplètes et/ou à rallonge, s'il y en a, sont utilisées pour créer un effet.
4. Approche le standard d'excellence	L'élève maîtrise bien la construction des phrases. Le type et la longueur des phrases sont habituellement bien choisis et variés. Les phrases incomplètes et/ou à rallonge, s'il y en a, sont utilisées pour créer un effet et ne nuisent pas à la clarté de la communication.
3. Atteint clairement le standard acceptable	L'élève maîtrise généralement la construction des phrases. Le type et la longueur des phrases sont parfois variés. Les phrases incomplètes et/ou à rallonge, s'il y en a, nuisent parfois à la clarté de la communication.
2. N'atteint pas clairement le standard acceptable	L'élève maîtrise peu la construction des phrases. Le type et la longueur des phrases sont rarement variés. Les phrases incomplètes et /ou à rallonge, s'il y en a, nuisent à la clarté de la communication.
1. Clairement au-dessous du standard acceptable	L'élève ne maîtrise généralement pas la construction des phrases. Il ne se préoccupe pas de varier le type ou la longueur des phrases. Les phrases incomplètes et/ou à rallonge, s'il y en a, nuisent considérablement à la clarté de la communication.
Ins-Insuffisant	La note **Ins** a été attribuée à cause du contenu.

VOCABULAIRE

En notant le **vocabulaire**, le correcteur devra considérer, en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 9e année, selon les objectifs du programme,

- La justesse du choix et l'efficacité de l'utilisation des mots et des expressions;
- La fréquence des anglicismes lexicaux.

5. Atteint le standard d'excellence	L'élève choisit des expressions et des mots justes et précis et les utilise à bon escient. Le vocabulaire convient très bien au thème central exposé par l'élève et à son public cible. L'élève maîtrise le vocabulaire du début à la fin du texte.
4. Approche le standard d'excellence	Les expressions et les mots choisis sont assez justes et précis. Les mots sont souvent employés à bon escient. Le choix du vocabulaire montre une certaine réflexion, et convient au thème central exposé par l'élève et à son public cible. En général, l'élève maîtrise le vocabulaire.
2. Atteint clairement le standard acceptable	Des expressions et des mots généraux sont employés là où la précision aurait plus d'effet. Les mots sont assez souvent bien employés. Le vocabulaire est simple et l'élève le maîtruse généralement.
1. Clairement au-dessous du standard acceptable	Le vocabulaire est pauvre et mal employé, ce qui rend le travail incohérent.
Ins-Insuffisant	La note **Ins** a été attribuée à cause du contenu.

Appendice G

Compréhension de texte (pré-test)

Faut-il qu'une personne sourde
écrive une symphonie pour devenir digne d'intérêt?

Ludwig Van Beethobven était sourd lorsqu'il composa ses plus grandes symphonies. Partout dans le monde, on apprécie sa musique et on connaît sa vie en tant que compositeur. Mais combien d'entre nous, aujourd,hui, prendraient cinq minutes afin de connaître la vie d'une personne sourde ordinaire? Faut-il que chaque personne sourde réalise quelque chose d'exceptionnel pour mériter notre attention et se faire accepter?

Ce qu'il faut se rappeler, c'est que les personnes sourdes sont comme tout le monde. Certaines sont capables de réaliser de grandes choses, comme quelques-uns d'entre nous. Mais chaque personne sourde est importante, quelle que soit l'envergure de ses réalisations.

Plusieurs croient que les personnes sourdes vivent dans un monde de silence. En fait, la plupart entendent des sons et des bruits. Leur problème consiste à ne pas pouvoir distinguer le registre de la voix humaine. Plusieurs peuvent parler même si elles ne peuvent entendre. Et puis, le langage par signes n'est-il pas une langue aussi officielle que le français ou l'anglais? Ce n'est qu'une autre façon d'exprimer sa pensée et ses émotions.

Les personnes sourdes ont une famille, des amis, un travail et des aspirations. Elles connaissent l'amour, la fierté, la joie et la peine aussi intensément que n'importe qui. Le malheur c'est que la plupart d'entre nous considèrent, hélas! les personnes sourdes comme étant un peu plus que sourdes! C'est notre étroitesse d'esprit qui met une limite à leurs possibilités. En fin de compte, nous y perdons tous. Car une fois libérées de notre attitude négative, les personnes sourdes peuvent se réaliser et mettre leurs capacités au service de la société. Comme c'est dommage de nous priver de leur contribution! De grâce, pour le bien de tous, voyez la personne d'abord et le handicapé ensuite.

Votre attitude envers les handicapés est leur plus sérieux handicap.

(Présenté par des groupes de bénévoles en collaboration avec Santé et Bien-être social Canada)

Appendice H

Questions de compréhension

Répondez aux questions suivantes qui se réfèrent au texte "Faut-il qu'une personne sourde écrive une symphonie pour devenir digne d'intérêt?"

1.Dans ce texte, les auteurs parlent de Ludwig Van Beethoven parce qu'ils veulent

A. exprimer des idées nouvelles
B. informer le public sur sa vie
C. présenter une personne célèbre
D. inciter le lecteur à lire le texte

2. Dans le texte, l'expression "une personne sourde ordinaire" désigne une personne

A. sans aptitude
B. sans capacité
C. qui ne comprend pas
D. qui n'est pas célèbre

3. Quand les auteurs du texte disent "Faut-il que chaque personne sourde réalise quelque chose d'exceptionnel pour mériter notre attention et se faire accepter?" ils veulent SURTOUT

A. provoquer une réaction chez le lecteur
B. montrer l'importance d'être célèbre
C. présenter leurs opinions
D. informer le lecteur

4. D'après le texte, contrairement à ce que l'on croit des sourds, la plupart

A. vivent dans un monde de silence
B. ne peuvent pas distinguer les sons
C. ne peuvent pas se faire comprendre
D. entendent certains sons et certains bruits

5. Les auteurs considèrent "le langage par signes" comme une langue très importante parce que c'est

A. facile à comprendre
B. un langage universel
C. accessible à tout le monde
D. une autre façon de communiquer

6. Les auteurs expriment l'opinion que la plupart d'entre nous considèrent les personnes sourdes comme étant "un peu plus que sourdes" parce que

A. notre communication avec eux n'est pas suffisante
B. nous n'avons pas le désir de mieux les connaître
C. nous sous-estimons leurs aptitudes
D. notre potentiel est supérieur

7. Pour que les personnes sourdes puissent s'épanouir, il faut SURTOUT que la société

A. leur accorde des limites
B. change son attitude négative
C. leur donne la chance de s'instruire
D. se rende compte de leurs besoins réels

8. Les auteurs s'attendent qu'après avoir lu ce texte, le lecteur

A. apprendra le langage des sourds
B. s'informera au sujet de Beethoven
C. se mettra à aider davantage les sourds
D. sera mieux disposé envers tout handicapé

Deuxième sujet de production écrite (post-test)

Lis attentivement le texte ci-dessous

Oser le risque

Sourire,
c'est prendre le risque de paraître ridicule
Pleurer,
c'est prendre le risque de paraître sentimental.
Tendre la main vers l'autre,
c'est prendre le risque de s'impliquer.
Faire voir ses sentiments,
c'est prendre le risque de montrer son véritable soi.
Étaler ses idées, ses rêves devant la foule,
c'est risquer de les perdre.
Aimer,
c'est risquer de ne pas être aimé en retour.
Vivre,
c'est risquer de mourir.
Espérer,
c'est risquer le désespoir.
Essayer,
c'est risquer l'échec.

Mais les risques doivent être courus,
parce que le plus grand risque dans la vie,
c'est de ne rien risquer.
La personne qui ne risque rien ne fait rien,
n'a rien, n'est rien.

Quelqu'un peut éviter la souffrance et le chagrin,
mais ne peut alors apprendre à ressentir,
à changer, à grandir, à aimer, à vivre.

Enchaîné par les certitudes,
l'individu est un esclave
qui a renoncé à la liberté.
Seul l'individu qui risque est vraiment libre.

Réflexions sur le texte

Pour toi, qu'est-ce que c'est que d'oser prendre un risque?
Tu as sans doute déjà pris des risques. Quels genres de risques étaient-ils?
Qu'est-ce que oser prendre un risque peut t'amener dans la vie?
Quels résultats peuvent survenir si on ose prendre des risques?
Connais-tu une personne qui a pris un risque et que tu respectes davantage à cause de ça?
Comment réagis-tu aux personnes qui osent prendre des risques?

Sujet de production

L'auteur propose d'oser le risque afin de vivre pleinement.
Présente les réflexions à ce sujet et discute des implications du risque.

Tu peux présenter ta production écrite sous la forme que tu veux, par exemple : rédaction, lettre d'opinion, lettre personnelle, interview, journal, récit, anecdote,etc.

Suggestion pour la planification

Tu peux utiliser la page suivante pour faire la planification sous forme de remue-méninges, toile d'araignée, réseau d'associations, liste d'idées,etc.

Suggestion pour la rédaction

Justifie ton point de vue avec des arguments solides et des exemples précis tirés de ton vécu, de ce que tu as vu, lu ou entendu.

N'oublie pas que ta production écrite doit comprendre :
- Une intention de communication
- Un contenu pertinent avec une introduction, un développement et une conclusion.
- Une attention particulière aux structures de phrases, au vocabulaire et à l'usage

Appendice J

Compréhension de texte (post-test)

Légende Acadienne

Deux vieillards s'aimaient d'amour tendre depuis de nombreuses années. Ils vivaient paisiblement dans un petit village reculé perdu au fond de la campagne acadienne.
Un soir, la vieille dame demande à son mari d'aller au magasin général acheter des fèves pour le souper. Au magasin pendant qu'il attend son tour, il aperçoit au mur le portrait d'un vieillard dont l'apparence lui semble familière. Il s'approche un peu plus et s'exclame avec étonnement : « Mais c'est le portrait de mon défun père! Comment se fait-il que ce marchand ait dans son magasin le portrait de mon défun père? »
Comme il n'a que très peu d'argent, il hésite à le dépenser pour acheter ce portrait. Néanmoins, l'envie d'avoir ce portrait l'emporte sur la raison et il rentre chez lui tout content de son acquisition. Comme il craint que sa vieille ne lui reproche cette folle dépense, il s'empresse d'aller cacher le portrait dans un coffre au grenier.
Les jours suivants, il ne perd pas une occasion de monter admirer le fameux portrait, si bien que sa femme commence à se demander ce qu'il peut bien aller faire au grenier. N'y tenant plus, elle profite d'une de ses sorties au village pour aller tenter d'éclaircir le mystère. Elle a tôt fait de repérer le fameux portrait. En le voyant, elle s'écrie, stupéfaite : « Ah! le vilain! Voilà qu''il me trompe à présent! Et avec une vieille, laide et toute ratatinée! Attendez un peu! »
Résolue de tirer cette histoire au clair, elle redescend à la cuisine et s'affaire à préparer le dîner en attendant son homme. Dès qu'il revient de sa promenade, elle s'empresse de lui dire, sur un ton de reproche :
-Comment, vieux coquin, oses-tu me tromper avec cette vilaine petite vieille toute plissée et laide comme un péché mortel?

-Mais qu'est-ce que tu racontes?

-Tu gardes son portrait au grenier, je t'ai vu monter l'admirer à plusieurs reprises.

-Mais tu fais erreur ma vieille, c'est le portrait de mon défun père que j'ai acheté au magasin général. Tu ne trouves pas qu'il est beau?

-Comment! Et tu oses me mentir par-dessus le marché! Je te dis que je l'ai vu ce portrait!

-Après une discussion des plus animées, les deux vieillards montent au grenier et ensemble ils regardent le fameux portrait qui est à l'origine de toute cette émotion. Et c'est ainsi qu'ils découvrent, incrédules et émerveillés, la magie du miroir.

Appendice K

Questions de compréhension

Répondez aux questions suivantes qui se réfèrent au texte « Légende Acadienne ».

1. L'auteur dit que les vieillards « vivaient paisiblement dans un petit village ». Quel événement a changé leur vie paisible?

A. La découverte du portrait
B. Les courses au magasin
C. Les visites au grenier
D. L'argent dépensé

2. Dans la phrase « il rentre chez lui tout content de son acquisition », quel est le sens du mot « acquisition »?

A. Son achat
B. Sa dépense
C. Son secret
D. Son portrait

3. La vieille femme commence à soupçonner son vieux mari

A. quand elle se sent trompée
B. parce qu'il monte souvent au grenier
C. parce qu'il se rend souvent au magasin
D. quand elle découvre le portrait au grenier

4. Dans l'expression « Elle a tôt fait de repérer le fameux portrait », le mot « fameux » veut dire

A. mystérieux
B. populaire
C. célèbre
D. laid

5. En réalité, de qui parle la vieille quand elle dit : « Comment, vieux coquin, oses-tu me tromper avec cette vilaine petite vieille toute plissée et laide comme un péché mortel? »

A. De sa mère
B. D'elle-même
C. D'une femme inconnue
D. De l'amie de son mari

6. Quand la vieille dit « Comment! Et tu oses me mentir par-dessus le marché! », « par-dessus le marché » signifie

A. malgré tout
B. en même temps
C. en plus de cela
D. en dépit de tout

7. Quand les deux vieillards montent au grenier pour éclaircir le mystère,

A. ils voient que l'image est changée
B. ils voient leur image dans un miroir
C. ils découvrent que le portrait est magique
D. ils découvrent que le portrait est celui de leurs parents

8. L'auteur présente cette légende avec l'intention de nous

A. convaincre qu'il y avait de la magie
B. inciter à lire d'autres légendes
C. informer à propos des mystères
D. divertir et nous amuser

Appendice L

Lise May
Box 189
Bragg Creek
Alberta
TOL OKO

Cher directeur,

Comme tu le sais, je suis à la poursuite d'une maîtrise en éducation avec la Faculté Saint-Jean. A cet effet, mon projet de recherche se penchera sur les avantages et les désavantages de combiner les élèves du programme d'immersion tardive et ceux d'immersion précoce au niveau de la neuvième année. J'aimerais examiner de plus près le développement académique d'un certain groupe d'élèves de chaque programme i.e. 7 élèves du programme d'immersion tardive et 7 élèves du programme d'immersion précoce. Je les testerai au niveau oral et au niveau écrit au cours d'une période de 6 mois.

Afin de mettre cette recherche en action, je viens te demander la permission de travailler avec les élèves de ton école. (Nom du professeur) m'a déjà fait parvenir la liste des élèves qu'il recommande. Je t'envoie également une copie de la lettre que j'enverrai aux parents de ces élèves. Je crois fermement que cette recherche nous éclairera sur un phénomène qui n'a pas été étudié jusqu'à ce point. Qui sait? Peut-être nous révélera-t-elle des découvertes surprenantes.!

Merci à l'avance de ton appui. Je sais que tu as déjà accepté verbalement, mais si tu as des questions concernant cette demande, n'hésite pas de me contacter à la maison: 949-3816

Bien sincèrement,
Lise May

Appendice M

Calgary,October 12,1999

Student Name:
Dear parent or guardian,

I am a graduate student from the Faculté Saint-Jean at the University of Alberta doing a research project in your child's class. I am writing to ask permission for your child's participation in the project.

This research concerns the students 'competence in French Language Arts. I will be measuring the effect of combining late immersion and early immersion students in Grade 9. In order to conduct this research, I will give your child a pre-test to assess his/her oral and written French. After a period of six months, I will give a post-test to analyze his/her improvement in these areas. These tests will include interviews, reading exercises, texts comprehension and written compositions. To better identify the academic profile of each student, I will need to look at their CCAT results which is a measure of their academic aptitude in language skill. This test was given to them in Grade 7.

In the event of your child's participation in the project, his/her anonymity will be respected throughout. Any results obtained will be used in a statistical manner only, with no reference to individual student in the study. Also, your child will be advised that he/she can withdraw from the project at any time.

As you know, both immersion programs are mixed at the Grade 9 level. One of the aims of this study is to determine how teachers and administrators can better answer the needs of every student according to the program they are in. To do so, it is important to gather more information on their level of French. This research will allow me to find this information and therefore to help maintain the quality of our immersion programs.

To indicate your consent for your child's participation, please take a minute to fill out the attached form. If you require any further information about the project, please do not hesitate to contact me at 949-3816.

Thank you very much for your kind help with this research.

Sincerely,

Lise May

Appendice N

Parent Consent Form

I, the undersigned, ____________________ (parent name) ,hereby give permission to my child to participate in Lise May's research project. I acknowledge that I have read and understood the research proposal in the letter attached to this form.

I understand that my child will be participating in a pre-test and a post-test containing interviews, reading, text comprehension and written composition which will be done by the researcher and I also give her permission to look at CCAT results.

I understand that this project will be conducted over the course of their Grade 9 year.

________________ ____________________
(Date) (Signature)



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Christian Roux

Title of Project: **L'enseignement de la grammaire dans un contexte d'immersion française au secondaire.**

Degree : Maîtrise en science de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: 2000

Projet de synthèse

L'enseignement explicite de la grammaire dans un contexte en immersion secondaire

présenté

par

Christian Roux

Faculté St-Jean

Résumé

Ce projet de synthèse démontrera en première partie une technique utilisée pour l'enseignement de la grammaire pour les élèves en immersion au niveau secondaire. En deuxième lieu, le projet traitera de l'exploitation de textes authentiques pour l'enseignement des éléments structuraux d'une phrase et d'un paragraphe.

Au niveau de l'enseignement de la grammaire, ce document a pour but de démontrer une technique utilisée avec un groupe d'élèves pour l'acquisition des concepts grammaticaux à partir de textes significatifs rédigés par les apprenants eux-mêmes. Cet enseignement de la grammaire dans un contexte amène les élèves à repérer les erreurs grammaticales dans un texte pour ensuite formuler des règles de grammaire qu'ils utiliseront comme références. L'apprenant sera amené par la suite à vérifier ses compétences et son niveau de compréhension en utilisant des sites à l'internet et d'autres activités de support qui traitent des concepts grammaticaux étudiés.

Pour l'enseignement des éléments structuraux d'une phrase ou d'un paragraphe, ce projet de synthèse démontrera que les textes écrits par les étudiants peuvent être exploités pour démontrer les éléments appropriés qui caractérisent une phrase et un paragraphe adéquats. Par l'entremise du partage à l'oral, les étudiants sont familiarisés à des exemples prises dans un contexte et peuvent observer les éléments structuraux d'un texte écrit par un coéquipier. Par la discussion, l'analyse et la réflexion intrinsèque, l'apprenant se conscientisera davantage sur les éléments formant un texte riche en pensées ainsi qu'au niveau du style littéraire.

Ce module sera donc un outil de références pour l'enseignant étant donné qu'il contient les éléments philosophiques et pratiques de l'enseignement de la grammaire et de la structure de phrase. Par l'emploi des techniques élaborées dans ce projet, l'enseignant sera amené à identifier les besoins spécifiques de ses groupes d'étudiants et analysera leurs lacunes au niveau des concepts grammaticaux et des éléments structuraux d'une phrase.

L'enseignement de la grammaire dans un contexte et la familiarisation des éléments structuraux d'une production écrite stimulent l'apprenant à acquérir de nouvelles connaissances étant donné que celui-ci joue un rôle primaire dans l'apprentissage des concepts. Une méthode qui part des lacunes des étudiants répond mieux aux besoins des apprenants et provoque une participation active de leur part. Ce module a donc pour but de démontrer aux enseignants une philosophie de l'enseignement de la grammaire et des éléments d'un texte riche qui part du vécu et des connaissances des étudiants. Chaque enseignant se devra de modifier certaines parties de ce module afin de répondre aux besoins spécifiques et uniques de leur groupe d'élèves.

Table des matières

1- Problématique

1.1 Description du contexte

Ce module démontrant une stratégie d'enseignement explicite de la grammaire dans un contexte est pour des élèves d'immersion continue et tardive au niveau secondaire, premier cycle. Cet outil a pour but de s'adopter aux différents niveaux d'habiletés que possèdent les élèves étudiant une langue seconde, le français.

1.2 Définition du problème

Lors des deux dernières décennies, la population des programmes d'immersion a changé de visage suite à la croissance du multiculturalisme et aux divergences des habiletés des apprenants. Par le fait même, le système scolaire doit s'interroger au niveau de la restructuration des méthodes pédagogiques concernant le curriculum grammatical en se basant sur les connaissances actuelles sur le sujet et en prenant conscience des besoins différents de la clientèle étudiante. La création d'un programme basé avant tout sur les habiletés et les besoins des apprenants est nécessaire afin de réduire les lacunes grammaticales qu'éprouve notre clientèle étudiante. Il sagit de savoir jusqu'à quel point la grammaire peut affecter l'ordre, le rythme et le succès de l'apprentissage et de viser un enseignement des concepts grammaticaux qui reproduit les processus cognitifs des locuteurs lors de leurs interactions. Si notre objectif est de créer une clientèle possédant des habiletés langagières qui permettent aux apprenants de se faire comprendre clairement lorsqu'ils utilisent une langue seconde il faudrait donc que l'enseignement des règles de grammaire tienne compte des besoins immédiats et lointains de chaque apprenants ainsi que de leurs besoins psychologiques et développementaux.

L'enseignement du français doit consister à une approche qui part du vécu des élèves afin que ceux-çi vivent un apprentissage plus significatif. Plusieurs activités reliées à l'enseignement de la grammaire ne semblent pas répondre aux besoins des élèves car ces exercices consistant à l'enseignement hors-contexte des concepts grammaticaux ne permettent point à l'élève de faire une analyse du contexte lors des séances d'écriture. Nombreux élèves sont en mesure d'appliquer des connaissances des règles de grammaire lorsque celles-ci sont isolées dans une phrase mais plusieurs éprouvent de la difficulté à les utiliser de façon naturelle lors des écrits libres. Ce manque de consistance démontre un manque de compréhension et d'intégration des concepts grammaticaux enseignées. Il y a donc un besoin de créer une stratégie d'enseignement qui démontrera à l'apprenant les stratégies d'analyses utilisées lors de l'écriture.

1.3 Origines des problèmes

Dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, l'enseignement des concepts grammaticaux peuvent causer certains problèmes pour les apprenants. En effet, nombreux chercheurs en pédagogie tels que Rhéaume (1997), Rebuffot (1993), Bourdet (1992), s'entendent à dire que l'approche utilisée en immersion française permet d'obtenir d'excellents résultats au niveau de la compréhension mais questionnent l'efficacité des stratégies d'enseignement en ce qui concerne la production orale et écrite chez les étudiants. Depuis la naissance des programmes d'immersion, nombreuses études furent effectuées dans différents domaines pour créer une pédagogie de communication efficace mais très peu a été fait pour l'enseignement de la grammaire causant ainsi une clientèle scolaire qui éprouve une certaine difficulté à s'exprimer correctement à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Au fil des années , différents facteurs ont influencé les pratiques éducatives pour l'enseignement des concepts grammaticaux.

Un des facteurs qui a joué un rôle est l'influence d'un des principes de la théorie de Krashen chez les membres composants le programme d'immersion française. En effet, cette théorie encourage les enseignants à ne pas donner des exercices grammaticaux aux élèves étant donné que Krashen croît à l'acquisition de connaissances dans un processus naturel comparativement à un apprentissage forcé. La mise en pratique de cette théorie implique qu'une plus grande importance est mise sur la qualité du message et les éléments structuraux du texte viennent en second lieu. Cette philosophie laisse l'apprenant faire des erreurs en espérant que celles-ci se corrigeront grâce à l'influence de l'oral sur la langue écrite et peut créer des fossilisations issues du manque de correction d'erreurs. Ces éléments de la philosophie de Krashen ont influencé directement le genre de stratégies pédagogiques utilisées en salle de classe et peuvent être une des raisons qui expliquent les lacunes que démontrent plusieurs élèves en immersion lorsqu'ils communiquent un message par l'intermédiaire de l'écriture.

Un deuxième facteur qui a contribué aux troubles qu'éprouve la clientèle étudiante lors des analyses grammaticales est la mauvaise interprétation de l'approche communicative. Pendant plusieurs années, les spécialistes en pédagogie ainsi que la formation des maîtres essayaient de convaincre les futurs enseignants que la grammaire prenait trop de place et qu'il fallait faire plus des exercices axés sur le communicatif. Une philosophie de l'éducation basée sur l'approche communicative fut donc utilisée dans nos systèmes scolaires permettant à l'étudiant de faire des erreurs grammaticales au niveau de l'oral et de l'écrit avec l'espoir que celui-ci incluera les concepts grammaticaux dans leurs phrases lorsqu'il sera prêt à le faire.

Plusieurs spécialistes en immersion tels que Harley (1989), Lyster (1990), Swain et Lapkin (1986), questionnaient cette approche basée principalement sur la théorie de Krashen et proposaient une étude plus systématique de la langue. Lors de leurs recherches auprès des élèves en immersion, ceux-ci ont analysé les compétences langagières des effectifs et ont comparé leur qualité de français avec les habiletés que possédaient les francophones. Leurs études ont causé un questionnement des pratiques éducatives vues dans les salles de classe des programmes d'immersion française. Ces auteurs ne suggèrent pas un retour à l'enseignement traditionnel des méthodes structurales car ils trouvent qu'il y a une grande différence entre les programmes de l'immersion et les programmes francophones. Les échecs de l'immersion à rendre les élèves compétents au niveau linguistique ne justifient pas un retour vers une pratique traditionnelle qui ne répond pas aux besoins des apprenants dans ce programme. Comme mentionne Lyster (1994a), Stern suggère que "les programmes de français de base qui se préoccupent essentiellement de l'analyse de la langue devraient s'orienter davantage vers les stratégies expérientielles alors que les programme d'immersion devraient renforcer davantage l'enseignement expérientiel par des stratégies analytiques" (Lyster p.448)

Une autre raison expliquant le manque de compétences chez les élèves d'immersion est que la plupart des exercices grammaticaux furent rédigés pour des étudiants qui apprenaient à écrire ou à utiliser des formes dont ils connaissaient déjà plus ou moins l'usage en communication orale. Pour l'apprenant de langue seconde, cette réalité n'est pas présente causant ainsi des problèmes d'apprentissage lors de l'accomplissement de ce genres d'activités. N'ayant pas les outils nécessaires pour enseigner les concepts grammaticaux, le professeur se voit donc à utiliser un matériel pédagogique plus ou moins adéquat pour sa clientèle créant ainsi une leçon qui apparaît souvent peu efficace et qui condamme l'enseignant soit à une répétition exaspérante ou soit à une quête incessante et difficile à gérer. Par l'intermédiaire d'approches différenciées, l'enseignant est laissé à espérer que certaines d'entre elles seront adéquates aux problèmes spécifiques de chaque apprenant. Bournet mentionne que "La leçon est peu efficace parce qu'elle est inadaptée aux trajets variés et nécessairement spécifiques de l'apprentissage. C'est souvent à l'occassion des enseignements grammaticaux que l'enseignant découvre le profond clivage qui sépare l'enseignement de l'apprentissage. " p.65

Un quatrième fait qui peut expliquer pourquoi les apprenants dans les programme d'immersion éprouvent de la difficulté à intégrer les concepts grammaticaux est que plusieurs enseignants ne savent pas toutes les règles de grammaire les obligeant parfois à donner des références qui peuvent être déformées ou encore de donner des explications à partir de sources plus ou moins empiriques qui viennent de leur propre pratique langagière. Leurs interprétations des concepts grammaticaux viennent souvent de leurs expériences antérieures auxquelles ils se réfèrent lors de leurs explications causant ainsi une certaine confusion chez l'apprenant qui se voit bombarder d'informations qui sont quelquefois différentes étant donné que celles-ci viennent de professeurs ayant vécu des expériences qui leurs sont uniques.

En plus, l'enseignement de la grammaire que nous voyons dans certains environnements scolaires correspond de près à l'enseignement reçu par les professeurs eux-mêmes et cela, en langue maternelle. Plusieurs apprenants en langue seconde éprouvent, par le fait même, de la difficulté à intégrer les concepts grammaticaux qui leurs sont enseignés étant donné que les curriculums ne leur sont pas authentiques et devraient plutôt représenter leurs besoins actuels au lieu d'être basés sur les croyances des linguistiques et grammariens du 18e siècle. Dans l'article de Calvé (1994), celui-ci mentionne que dans la grande majorité des exercices grammaticaux traditionnels, c'est surtout la forme qui sert de déclencheur et qui occupe l'esprit des apprenants et cette centration de la conscience sur l'objet linguistique empêche le transfert à l'usage réel de formes ou structures pourtant exercées parfois durant des heures dans le cadre d'exercices systématiques. Calvé dit que "Les exercices de grammaire ne tiennent que rarement compte de la valeur discursive des énoncés qu'ils font produire aux étudiants, ce qui contribue peut-être à expliquer la difficulté qu'éprouvent souvent ces derniers à transferrer à l'usage réel les structures étudiées " (p. 636). Par conséquent, l'usage d'exercices structuraux qui ont pour but de sensibiliser un groupe d'étudiants à une règle grammaticale quelconque peut aussi être un facteur qui contribue aux mauvais résultats qu'obtiennent certains élèves lorsqu'ils sont mis en situation d'écriture étant donné que ce genre d'exercices est significatif pour l'enseignant, dont le français est sa langue maternelle, mais non pour l'élève qui poursuit ses études dans le programme d'immersion française.

Dans d'autres cas, pour un certain nombre d'institutions scolaires, les professeurs acceptent que les étudiants parlent et écrivent un français incorrect laissant l'enseignement grammatical aux spécialistes de français. Pour eux, l'enseignement de la grammaire ne représente pas une priorité dans le contenu régulier de leurs cours parce que les matières représentent en elles-mêmes un contenu tellement dense qu'il n'y a pas de temps pour corriger ou enseigner les aspects grammaticaux. Une telle pratique n'aide pas non plus l'élève à intégrer les habilités langagières et développe certaines lacunes chez les élèves. Le manque d'intégration du français dans les autres matières académiques influence donc directement l'apprentissage des concepts grammaticaux étant donné que les étudiants ne sont pas régulièrement mis en situations pendant lesquelles ils doivent intégrer leurs connaissances. Par conséquent, les compartiments qui sont formés dans notre système scolaire est un facteur qui ralentit le processus d'apprentissage pour l'acquisition des règles de grammaire.

Un autre élément influençant les performances de l'ensemble des étudiants est le fait que plusieurs institutions scolaires regroupent les élèves de l'immersion continue et tardive lorsque ceux-ci débutent leur 9e année. Les attitudes et les expériences antérieures envers la langue seconde que possèdent ces deux groupes d'apprenants sont différentes créant ainsi un mariage qui fait que la classe d'immersion n'a plus cette homogénité au sein de sa clientèle. Ce regroupement peut avoir des conséquences négatives étant donné qu'il est plus difficile pour l'enseignant de créer des exercices grammaticaux adéquats pour ces deux groupes distincts d'apprenants. Faute de ressources et de temps disponible, certains éducateurs se voient donc à utiliser un matériel pédagogique qui ne répond pas aux besoins de tous les élèves. Ce manque de flexibilité dans les exercices structuraux affecte le processus d'apprentissage chez l'individu étant donné que le niveau de difficulté des activités proposées ne correspondent pas toujours aux différents niveaux d'habiletés des apprenants. Un manque d'individualisation des exercices traditionnels, causé par le regroupement de ces deux catégories d'élèves, peut ainsi affecter la motivation intrinsèque chez l'apprenant et nuire à la compréhension de certains concepts grammaticaux.

Selon Tardif (1999), un autre facteur qui influence le niveau de compétences chez les élèves est que plusieurs connaissances demeurent inertes dans la mémoire des étudiants et ceux-ci n'arrivent pas à les transferrer d'une activité à une autre. Le manque d'autonomie que démontrent les étudiants dans leurs apprentissages et un très faible niveau de motivation scolaire sont aussi des problèmes à résoudre. Les élèves ne disposant pas des ressources cognitives nécessaires accordent donc très peu de certitude à leurs connaissances et à leurs compétences rendant ainsi

l'apprentissage des règles de grammaire ardu et pénible dans certains cas. Selon Tardif (1999), il y a un divorce entre le discours et la pratique. En effet, il y a l'homogénéisation au détriment de la différenciation, l'assimilation au détriment de la construction, la quantité au détriment de la qualité et finalement l'enseignement au détriment de l'apprentissage. Selon lui, les stratégies d'évaluation mettent surtout l'accent sur les changements, les connaissances décontextualisées, les critères singuliers de correction et sur la conformité au groupe de référence. Ce genre de stratégies parfois utilisées pour évaluer le niveau de connaissances de nos étudiants ne reflètent pas toujours les habiletés véridiques que possèdent l'apprenant et peuvent influencer négativement leur intérêt pour l'écriture et leurs besoins de communiquer correctement.

Après la grande tempête structuraliste, nous sommes donc revenus à une formulation traditionnelle des différents chapitres de la grammaire. Même si la présentation semble s'être beaucoup modernisée, nous pouvons observer dans nombreuses salles de classe une démarche pédagogique qui ressemble beaucoup à celle utilisée auparavant. Nombreux points de vue des spécialistes ont été adaptés au fil des ans et une quantité non moins impressionnante de solutions ont été proposées. On questionne maintenant davantage les variables de la méthodologie en immersion qui peuvent avoir un impact direct ou indirect sur le succès des productions des apprenants. Le pendule de l'enseignement du français semble encore une fois osciller vers un retour à la grammaire mais la clientèle qui fréquente les programmes d'immersion nous arrive avec des besoins différents qui nous poussent à évaluer notre méthodologie pédagogique en ce qui concerne l'enseignement des concepts grammaticaux. On se voit donc encore une fois confronter à un revirement de l'enseignement de la grammaire et le programme d'immersion française doit s'interroger au sujet des pratiques éducatives utilisées lors de l'enseignement structural des concepts grammaticaux. Si notre objectif est de donner aux étudiants les stratégies d'analyses qu'ils doivent posséder lors des séances de communication à l'oral et à l'écrit, il est important d'analyser les ressources disponibles ainsi que de questionner l'approche utilisée pour transmettre ce genre de connaissances à notre clientèle en immersion.

En faisant une analyse des problèmes que nous avons observés lors de certaines études, il semble évident que nous devons utiliser une stratégie éducative qui part du vécu et du niveau de connaissances des élèves en salle de classe. Il est important d'enseigner les stratégies de correction à l'apprenant afin qu'il possède les outils nécessaires pour produire un texte d'une qualité supérieure. Le retour en arrière pour l'enseignement des concepts grammaticaux n'est pas la solution pour subvenir aux besoins actuels de la population étudiant en immersion française. Enseigner aux élèves à écrire correctement les motivera à vouloir communiquer par l'intermédiaire de l'écriture.

2- Objectif du projet

2.1 Formulation de l'objectif du projet

L'objectif de ce module est de créer un guide pour les enseignants afin qu'ils soient plus confortables à enseigner la grammaire à partir d'un contexte réel pour les élèves. Cette ressource pédagogique élaborera les étapes à suivre pour l'enseignement de concepts grammaticaux à partir des productions écrites rédigées par les élèves. Elle soulignera aussi l'usage de l'ordinateur et de l'Internet comme outils disponibles pour l'intégration des règles de grammaire et démontrera les avantages de ces médiums auprès des apprenants en langue seconde. Les stratégies éducatives élaborées dans ce projet amènent les élèves en immersion à analyser leurs écrits et à prendre conscience des éléments structuraux qui forment la langue française. Ce module a aussi pour but de rendre l'apprentissage de la grammaire plus intéressant en incluant la participation directe des apprenants et en partant de leurs besoins et connaissances antérieures. Pour les étudiants au secondaire ,1er cycle, ce module les motivera à mieux écrire étant donné que ceux-ci participeront concrètement à leur apprentissage et seront inclus lors des prises des décisions. Pour les enseignants, cet outil pédagogique le guidera en décrivant clairement les étapes à suivre pour amener la population étudiante à analyser naturellement leurs textes lors des activités de communication.

2.2 Justification théorique

Depuis la venue des programmes d'immersion au Canada, plusieurs recherches furent effectuées pour évaluer diverses composantes qui les constituent. Ce programme, qui a pour but de permettre à un individu d'acquérir une langue seconde tout en assimilant nombreuses connaissances particulières à chaque domaine académique, se voit maintenant remis en question. En effet, nous avons remarqué lors des dernières décennies que plusieurs étudiants en immersion éprouvaient de la difficulté à communiquer correctement à l'oral et à l'écrit causant ainsi un certain questionnement vis-à-vis les méthodes utilisées lors de l'enseignement des concepts grammaticaux. Cette nouvelle clientèle qui fréquente maintenant ce genre de programme n'est plus aussi homogène qu'auparavant et les stratégies pédagogiques souvent utilisées en salle de classe ne répondent pas nécessairement à leurs besoins actuels. Les enseignants se voient donc questionner le matériel mis à leur disposition et ont besoin d'une approche qui saura répondre aux besoins uniques de leurs étudiants. Swain et Lapkin(1986),Harley (1989), Lyster (1990), Ellis (1985 et 1992), Vignola (1995) ont tous fait des recherches dans le domaine de l'immersion et croient aux stratégies éducatives qui incluent la participation de l'auditoire et amènent l'individu à se questionner davantage lorsqu'il est placé en situation d'apprentissage.

A l'aube de l'an 2000, l'importance qu'ont les êtres humains de communiquer entre eux s'accroît rapidement amenant ainsi l'individu à vouloir apprendre une langue le plus près possible de la façon dont l'utilisent les locuteurs natifs. Ce que l'étudiant doit apprendre ne consiste pas simplement à construire des phrases à partir de modèles ou de règles grammaticales, mais plutôt de transformer des intentions de communications en langue. Par conséquent, les exercices de grammaire doivent viser l'intériorisation de structures et insérer une démarche pédagogique qui reflète ce processus. Selon Calvé (1994), un étudiant aura de la difficulté à employer une règle de grammaire spontanément lorsqu'il a une conversation si celui-ci n'a pas acquis sa valeur thématique et s'il ne peut lui accorder une quelconque fonction pragmatique. A son avis, le but des exercices de grammaire n'est pas seulement de faire produire des structures visées mais de faire en sorte que la conscience des étudiants s'exerce autant sur des fonctions communicatives que sur les formes mises à leur disposition. La grammaire est au service de la communication et une compréhension des concepts grammaticaux peut prévenir chez l'apprenant certaines erreurs souvent tout à fait prévisibles et fossilisables.

> "Je dirais que peu importe le succès qu'on aura à faire produire une telle structure clivée à partir de modèles ou de règles touchant sa composition purement formelle, jamais l'étudiant ne l'emploiera spontanément en conversation s'il n'en a pas acquis la valeur thématique et bien-sûr s'il ne peut lui accorder une quelconque fonction pragmatique. " P. 642

Lors de l'enseignement des concepts grammaticaux, on impose souvent des raisonnements dont on pourrait se passer pour arriver au but. Cette tâche, parfois non-nécessaire, peut confondre l'apprenant et ralentir son processus de compréhension de la règle de grammaire. Jaussaud (1989) décrit bien une certaine réalité que nous voyons présentement en salle de classe: "Pour ne pas manquer de respect à la très Vieille Dame qu'est devenue la Grammaire on a feint de ne pas s'apercevoir de ses infirmités. Au lieu d'essayer de la rajeunir, de la repenser avec les exigences et les techniques de notre époque, on l'a progressivement délaissée. On a dissocié grammaire et communication en offrant deux apprentissages " à la carte " dont, l'un permet d'écrire correctement et l'autre de s'exprimer sans complexe." P.46

Jean (1999) mentionne qu'Ellis (1985,1992) a clairement démontré lors de ses recherches que les apprenants n'apprennent pas tous au même rythme et qu'ils ne sont pas tous cognitivement prêts à intérioriser différents aspects de la langue en même temps. Selon Jean (1999), les activités de pratique de concepts grammaticaux n'ont pas d'effets certains sur l'apprentissage ou sur le transfert de connaissances linguistiques à la communication. Par le fait même, il y a donc des avantages à intégrer des activités analytiques dans la salle de classe et d'éliminer les activités d'ordres mécaniques hors contextes et dévolues de sens pour les apprenants. Jean ne croît pas qu'il est nécessaire pour l'étudiant de savoir formuler la règle de grammaire pour être en mesure d'écrire correctement. Elle pointe cependant le fait que lorsque celui-çi connaît et comprend réellement la règle pour un concept grammatical, il peut produire des corrections justes dans presque tous les cas. Jean croît qu'il est important de greffer la grammaire au communicatif et non l'opposé afin d'amener les élèves à éliminer certaines de leurs lacunes. En utilisant la rétroaction négative, le questionnement et la discussion sur l'emploi de la langue, l'enseignant pousse ainsi l'élève à réfléchir et à s'exprimer de façon plus précise sans toutefois intervenir au déroulement de la conversation. L'entrée linguistique n'est plus considérée comme la seule façon d'acquérir une langue étant donné que l'apprenant a aussi besoin de produire pour prendre conscience des structures grammaticales participant à la richesse d'une langue. Selon elle, le type de communication qui favorise l'acquisition de connaissances aide les apprenants à développer un apprentissage explicite des règles de grammaire étant donné qu'ils seront demandés de faire des analyses à partir de situations réelles. Jean mentionne que l'avantage de la progression en spirale est que le même élément reviendra très souvent en vertu de son utilité dans la conversation et cela aidera les élèves en difficultés à intérioriser certains concepts grammaticaux.

> "Un avantage certain de la progression en spirale est que chaque apprenant.e a l'opportunité d'être exposé.e à un élément donné à plusieurs reprises. Cette revision servira à solidifier les acquis et permettra aussi à certains apprenants qui n'étaient pas cognitivement prêts auparavant à manipuler efficacement cet élément à le faire dorénavant " P.331

Un revirement vers les méthodes traditionnelles de l'enseignement de la grammaire peut se faire à défaut de meilleures solutions possibles et, il est par le fait même très important de créer une approche pédagogique qui saura répondre aux besoins des étudiants et qui les aidera à mieux s'exprimer dans leur langue seconde. L'apprentissage intégré de la grammaire n'est pas un problème facile à résoudre étant donné que nous devons replacer certaines composantes de la grammaire dans un cadre qui la rend signifiante pour les apprenants. Il est important de construire une grammaire d'apprentissage qui permet l'utilisation d'une approche moins normative et plus herméneutique et qui donne l'opportunité aux étudiants de s'investir dans des contextes crédibles pour tester les hypothèses qui les structurent.

Acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des phrases grammaticalement correctes mais également à employer des phrases de façons appropriées lors d'une communication. Plusieurs stratégies sont disponibles pour les enseignants désirant participer au développement d'une approche pédagogique qui a pour but d'aider les apprenants à intégrer davantage les composantes de la grammaire française. Ellis (1992),Fotos et Ellis (1991) et Fotos (1994) suggèrent des activités de conscientisation langagière qui permettent aux apprenants de résoudre eux-mêmes des problèmes d'ordre grammatical. Selon eux, il est important que l'apprenant se fasse des représentations explicites des éléments grammaticaux i.e. qu'il effectue des opérations conscientes qui lui permettent d'émettre des hypothèses et lui donne l'opportunité de les tester. Lors de certaines études, Ellis (1992) mentionna "Les recherches démontrent, en grande partie, que les exercices de pratiques n'aident pas les apprenants à utiliser librement les structures pratiquées. Le transfert de la pratique guidée à la communication ne se fait pas. " P. 235

Selon Ellis (1984), il y a plusieurs aspects des conversations qui sont favorables au développement d'une langue seconde dans le contexte de la salle de classe :

- une situation intéressante qui crée un besoin de communiquer.
- une contextualisation du discours dans l'instant et le lieu présent.
- une abondance d'intake (input langagier rendu compréhensible)
- la production par les élèves d'un output langagier faisant appel à de nombreuses fonctions langagières
- la possibilité de contrôler le contenu sémantique de leurs interventions
- la collaboration de l'enseignant afin d'en préciser le sens, de les enrichir et de les élaborer
- de nombreuses occasions de pratique libre et peu structurée

Selon Ellis, il est donc important pour l'enseignant de respecter ces aspects pour être en mesure de rejoindre les intérêts des élèves et de permettre un apprentissage significatif. En effet, les apprenants doivent être motivés à apprendre et sentir qu'ils ont un certain contrôle lors du déroulement de la leçon. En plus, des activités prises dans un contexte réel pour l'apprenant le stimuleront à acquérir des connaissances nouvelles et à comprendre les stratégies d'analyses qui l'amèneront à réaliser l'importance de bien communiquer. Créer un environnement dans lequel l'apprenant se sent confortable d'écrire sans être pénalisé est aussi un élément qui favorise l'assimilation de connaissances. Une approche pédagogique qui respecte les aspects élaborées ci-dessus aura, selon Ellis, plus de succès auprès des élèves étant donné qu'ils feront partie des prises de décisions et du processus d'apprentissage.

En plus, Stirman-Langlois (1994) précise que la découverte de la grammaire dans des documents authentiques permet à l'étudiant de voir ce qu'il a besoin d'apprendre dans l'utilisation naturelle de la langue dans des situations et contextes réels. Selon elle, il sagit que le professeur mettre toujours en relation le "quoi apprendre " i.e. le contenu socio-linguistico-culturel avec le "comment apprendre " i.e. les démarches cognitives du processus d'apprentissage si celui-ci désire que les apprenants soient intéressés aux concepts grammaticaux présents dans une langue. L'explication grammaticale devrait se produire qu'après le repérage formel en relation aux sens et à la fonction sociale et, pour cette raison, l'élève doit construire lui-même son hypothèse de règles à partir d'observations. Le professeur peut cependant reformuler les règles élaborées par les élèves dans un jargon grammatical compréhensif qui raccordera la grammaire de classe à la grammaire existante en s'assurant que ses explications ne deviennent pas une lourde charge pour son audience.

> "Il reste que l'explication aide à la compréhension, à ce moment-là, de l'élève, doit rester en cohérence avec l'ensemble des explications pour éviter que l'apprenant ne soit en trop fréquente dé-structuration mais plutôt en permanente recombinatoire,restructuration......" P.48

Si nous voulons participer à combattre les lacunes présentes chez nos élèves, il est important de passer d'un regard sur un discours basé sur l'utilisation de la langue, qui utilise les composantes grammaticales (grammaire implicite), à une réflexion sur les règles basées sur l'observation (grammaire explicite). Comme mentionné dans le texte de Stirman-Langlois (1994), c'est en déroulant l'hypothèse globale et les lectures que nous avons traité le registre de la langue et c'est grâce à l'hypothèse globale et la relecture que nous pouvons construire avec la classe le discours comme stratégie transférable. La grammaire en classe peut contribuer à la construction du sens des discours pour le lecteur,auditeur et le producteur et permet une réflexion métalinguistique qui aide l'apprenant à acquérir des connaissances de la langue. La grammaire textuelle devient donc un outil essentiel pour l'acquisition d'une compétence de communication. L'usage d'un matériel commun à l'ensemble du groupe peut permettre d'investir des hypothèses personnelles révélées par des trajets différenciés permettant ainsi aux apprenants de partager leurs connaissances et de s'entraider pour la compréhension de règles grammaticales.

Selon Heffernan (1998), les apprenants d'une langue seconde doivent posséder certaines caractérisques qui leur sont primordiales s'ils désirent obtenir du succès dans leur apprentissage. Ces apprenants doivent être audacieux et prendre des risques en participant socialement aux activités authentiques de communication. Ils doivent aussi s'auto-évaluer de façon constante et être très motivés à communiquer avec leur entourage afin de développer leurs habiletés langagières. Les enseignants peuvent utiliser différentes stratégies d'apprentissage qui développeront chez les

étudiants des techniques qui peuvent les aider à devenir plus confortable avec certains éléments de la langue. Ces stratégies peuvent être classifiées en trois catégories:

a. stratégies cognitives : répétition, imitation, association , mémorisation, etc.
b. stratégies socio-affectives : coopération, questionnement, clarification, etc.
c. stratégies métacognitives: auto-évaluation du procédé, attention sélective,etc

Il est important que les enseignants développent ces stratégies avec leurs élèves afin qu'ils aient les outils nécessaires pour combler leurs lacunes vis-à-vis les concepts grammaticaux. Cet auteur dit "Moreover, developing strategic competence enhances over time learner's linguistic and communicative competence. It is clearly the second language teacher's responsability..........to help students become cognizant of strategy use and subsequently apply this knowledge "P.5

En plus, comme disait l'auteure Rhéaume (1997), il est important que nous effectuions des changements scolaires qui imposent une nouvelle vision de l'enseignement dans un contexte de multiculturalisme et d'hétérogénité des apprenants. Nous sommes rendus à l'ère du syllabus grammatical communicatif basé sur les besoins des étudiants qui fréquentent nos institutions scolaires. Rhéaume croît que " De nos jours, en raison de la grande diversité des apprenants.es dans une même classe, l'enseignant.e doit rendre sa matière accessible non seulement en pensant au niveau d'une classe en général, mais en considérant chaque apprenant.e en particulier selon ses besoins langagiers, psychologiques et développementaux spécifiques " p.407

Dans son article traitant de l'enseignement de la grammaire en immersion au secondaire, Rhéaume nous informe à propos des différents besoins des adolescents et donne une description des phases pour l'implantation d'un programme de grammaire basé sur les besoins de la clientèle scolaire. Elle souligne le fait que les enseignants doivent combler les besoins langagiers des apprenants en s'interrogeant de leurs besoins immédiats et lointains. Cette auteure définit les besoins immédiats comme étant éprouvés lorsque l'apprenant doit avoir recours à ses connaissances pour avoir une conversation, répondre à une question, pour la rédaction de textes, pour compléter les tâches exigées quotidiennement par les enseignants. Ce type de besoins se définissent par l'écart entre l'intention de communication de départ et sa formation. Contrairement aux besoins immédiats, les besoins lointains reposent, selon Rhéaume, sur l'intention de communication possible dans le futur de l'apprenant et sa formulation dans la langue seconde à l'oral ou à l'écrit. Ces besoins sont les connaissances nécessaires pour réussir et à conserver une relation avec les gens tels que l'employeur, l'employé, collègue, spécialiste, etc. i.e. les besoins engendrés par le choix d'une carrière particulière.

Les besoins langagiers sont déterminés par l'âge, le milieu, les intérêts personnels, les expériences antérieures et sont engendrés par le niveau actuel de maîtrise de la langue tandis que les besoins psychologiques et développementaux sont, selon Rhéaume, associés à l'âge, à la personnalité, aux aptitudes et aux types d'apprentissage et d'intelligence dominants chez l'apprenant. Lorsque l'enseignant s'est familiarisé avec les besoins de son groupe d'élèves, il est maintenant prêt à construire un programme qui se divise en 5 phases :

1- Phase d'identification des besoins langagiers, psychologiques et développementaux.

Pré-tests écrits et oraux, compositions incitant l'utilisation de certaines structures, entrevues orales individuelles, observations systématiques d'interactions, enregistrements sur cassette ou vidéo, questionnaires, sondages, grilles d'observations, questionnaires qui permettent de vérifier les types d'intelligences dominants, sondages sur les opinions des élèves pour découvrir leurs intérêts,expériences antérieures, leur niveau de motivation et de stress.

2- Phase de sélection des éléments grammaticaux

Déterminer les besoins immédiats et lointains des étudiants en utilisant l'information cueillies. Faire des choix méthodologiques selon le bilan des besoins psychologiques et développementaux.

3- Phase de compréhension

L'aspect intuitif de l'acquisition de la langue est évoquée pendant cette phase. L'enseignant doit sensibiliser les apprenants au système conceptuel et faire voir aux apprenants comment cette nouvelle prospective se distingue de celle qu'ils connaissent déjà. Les apprenants doivent être guidés au plan linguistique et dans la démarche de compréhension de la pensée en langue seconde. L'apprenant doit donc procéder à des sessions d'observations par le biais de lectures et d'écoutes dans lesquelles on retrouve les aspects sélectionnés. Des exemples supplémentaires sont utilisées par l'enseignant pour aider à la meilleure compréhension des concepts. Le professeur doit adopter la perception de l'apprenant pour que la règle devienne amicale pour l'usager et soit à son niveau cognitif.

4- Phase d'application à la réalité

L'enseignant offre l'occasion de vérifier la compréhension exploitée durant la phase précédente. Le travail de groupe permet aux apprenants de faire des interventions que l'enseignants peut analyser. La rétroaction immédiates des autres groupes et les interactioncorrective sont des étapes essentielles dans le but de réduire les malentendus, de faire des reprises, de l'auto-correction, des demandes de précisions. L'enseignant peut utiliser le travail des groupes ou d'un individu pour procéder à une correction de groupes ou de classe.

5. Phase d'appropriation personnelle

> Tous les apprenants n'atteindront pas le même niveau d'appropriation des aspects étudiés en classe au même moment. Il est important pour l'enseignant d'avoir recours à une variété de situations, d'activités, d'exercices et de démonstrations qui ensemble offriront à l'apprenant l'opportunité de réinvestir ses connaissances dans des énoncés uniques et personnelles. Pour évaluer et vérifier l'appropriation d'un certain aspect à l'intérieur de son interlangue spontané, il est préférable d'avoir recours à des activités inspirées directement des besoins psychologiques et développementaux des apprenants.

Rhéaume croît qu'il est plausible de construire des descriptions des règles de grammaire qui sont amicales pour l'usager et qui sont adaptées à la situation et au niveau des apprenants. Son approche consiste à identifier les besoins des étudiants et d'utiliser des textes authentiques pour leur permettre de comprendre les concepts grammaticaux. L'enseignant se doit donc de présenter à son groupe d'élèves des activités qui leur permettront de faire des déductions et des hypothèses à partir de situations réelles. Lorsque l'apprenant voit l'utilité de bien communiquer ses pensées tant à l'oral qu'à l'écrit, il sera maintenant apte à assimiler les nombreux concepts grammaticaux qui font partie de la langue française. L'enseignant a donc pour rôle de créer des activités qui répondent aux besoins de ses propres élèves et non d'utiliser des exercices grammaticaux hors-contextes qui ne permettent pas aux étudiants de comprendre et d'appliquer l'information contenue dans ce genre d'activités. C'est en partant des connaissances des élèves et de leur niveau de compétences langagières que nous serons en mesure d'aider les apprenants à combler leurs lacunes vis-à-vis la grammaire française.

Selon Ditisheim (1990), l'apprentissage de l'écriture devrait partir de la motivation intrinsèque qu'a l'individu à communiquer ou à s'exprimer. L'écriture est une situation de communication authentique et sa pratique continuelle aidera l'apprenant à assimiler les concepts grammaticaux. En écrivant leurs propres textes, les élèves vont aussi apprendre à s'interroger sur l'orthographe des mots et la syntaxe de la phrase. Ils réaliseront que la langue écrite n'est pas une transcription de la langue orale et seront en mesure de développer leur style personnel. Un enseignement morcelé qui sépare la grammaire et l'écriture crée des tiroirs dans la tête de l'apprenant rendant ainsi l'apprentissage des concepts plus ardu. Les élèves doivent donc développer la capacité de repérer leurs propres erreurs si nous voulons que le questionnement se fasse de manière plus constante réduisant ainsi les erreurs grammaticales. Partir des textes des apprenants augmentent donc leur niveau d'intérêt pour la découverte des règles de l'orthographe et de grammaire créant ainsi un niveau de retention plus adéquat.

Selon Bilash (1998), il existe dans chaque salle de classe trois niveaux différents d'habiletés langagières. Le premier groupe consiste aux élèves qui ont appris à travailler indépendamment et qui peuvent interpréter les instructions facilement. Le deuxième groupe consiste aux étudiants qui ont besoin d'instructions claires et un support adéquat afin d'être en mesure de compléter la tâche désirée. Le troisième groupe inclut les apprenants qui ont besoins de beaucoup de structures, explications et de support de l'enseignant. Bilash (1998) disa "to help them succeed as second language writers, certain concessions or structures must be made availableto them on an ongoing basis. Teachers must plan carefully to ensure that each student receives the support s/he needs." P. 3

Les élèves en immersion continue et tardive ne possèdent pas toutes les habiletés nécessaires pour écrire correctement lorsqu'ils sont à un niveau secondaire, premier cycle. En langue seconde, les stratégies utilisées pour l'écriture doivent être enseignées plus en détails afin que l'apprenant arrive à communiquer adéquatement à l'écrit. Selon Bilash, il est important que l'apprenant en langue seconde aloue plus de temps à la plannification et à la rédaction étant donné qu'il n'écrit pas dans sa langue maternelle et que plusieurs concepts, tels que la grammaire, ne sont pas totalement compris. L'enseignant a donc pour rôle de créer des situations d'apprentissage qui stimuleront l'apprenant et qui partent le plus souvent possible d'un contexte réel de la salle de classe. L'activité suggérée par le professeur doit aussi remplir un but communicatif afin de susciter l'intérêt chez l'élève. Pour que l'enfant obtienne de meilleurs résultats, il est aussi recommendé de lui donner les ressources pédagogiques adéquates et d'exiger une compréhension que de certaines règles de grammaire. "Halt (1993) recommends that teachers create and display lists of theme-related words, questions words and verb conjugations........" P.9

L'enseignant ne peut pas oublier que c'est en écrivant régulièrement que les étudiants apprendront à écrire correctement et à combattre leurs lacunes au niveau de la langue écrite. Changer notre méthodologie d'enseignement des concepts grammaticaux est donc inévitable si nous désirons participer concrètement au développement cognitif de notre clientèle scolaire. Si nous désirons réellement venir en aide à nos étudiants en langue seconde, il est important que nous écoutions leurs besoins et osons essayer de nouvelles stratégies qui répondront peut-être mieux à leur réalité actuelle. Une stratégie éducative qui met l'accent sur la réflexion et le processus d'analyse sera répondre davantage aux besoins des étudiants.

3- Méthodologie

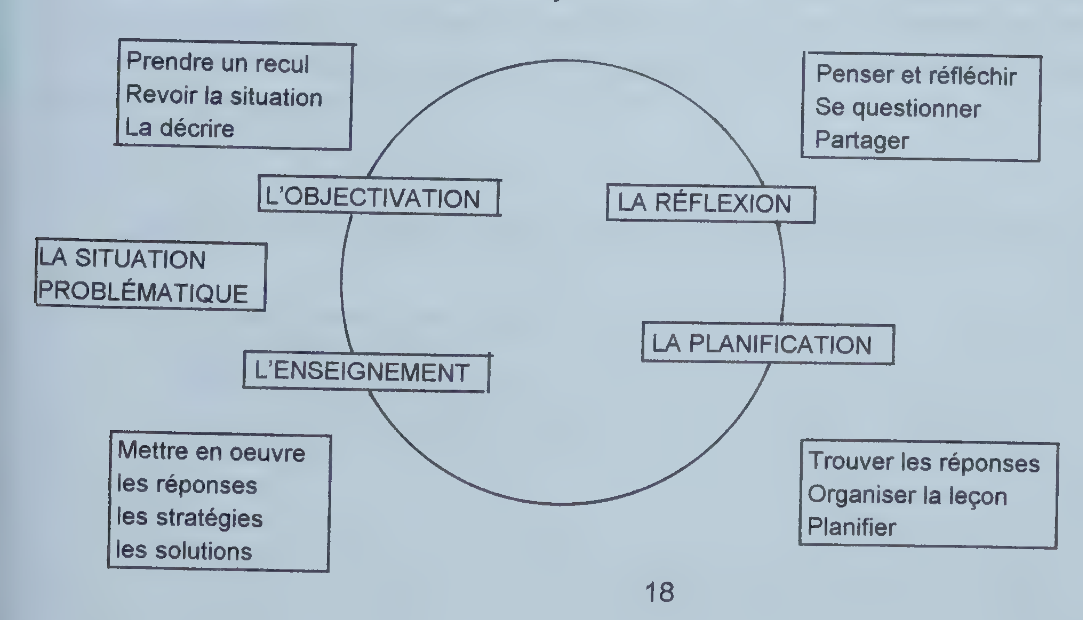
3.1 Groupe-sujets et mode d'investigation

Ce projet a pour objectif de familiariser les élèves en immersion française au niveau secondaire, premier cycle à une approche qui les amènera à analyser davantage leurs écrits. Suite au partage de connaissances, aux analyses et réflexions, le groupe d'élèves prendra un nouveau regard sur les concepts grammaticaux composants la langue française. Ce module a aussi pour but de servir comme référence pédagogique pour l'enseignant désirant enseigner la grammaire explicite dans un contexte.

Ce projet est donc une recherche-action basée sur une démarche de réflexion. Ce genre de démarche est divisée en quatre phases qui se succèdent et qui peuvent se répéter de façon cyclique: l'*objectivation*, la *réflexion*, la *planification* et l'*enseignement*.

L'*objectivation* est la première phase qui consiste à prendre un recul sur une situation problématique et de revivre mentalement certaines composantes. Par la suite vient la deuxième phase de cette démarche, la *réflexion*. Dans cette phase, le mouvement naturel des pensées s'ouvre sur un questionnement au sujet de la problématique. La prochaine étape consistera donc à la phase de *planification* pendant laquelle il y a tentatives de trouver les réponses aux questions soulevées, réponses qui aideront le déroulement de la prochaine leçon. L'*enseignement* est la dernière phase de cette démarche de réflexion qui consiste à mettre en oeuvre les solutions et les stratégies élaborées lors de la phase précédente.

Voici un diagramme démontrant le cycle de réflexion



3.2 Description spécifique de la démarche

L'enseignement de la grammaire dans un contexte consiste à utiliser les productions écrites des apprenants en salle de classe et d'analyser le contenu grammatical pour identifier les lacunes majeures du groupe d'élèves. L'enseignant peut utiliser un texte complet d'un élève ou encore certaines parties de divers étudiants comme amorce de discussion au sujet des concepts grammaticaux. C'est en partant des écrits des étudiants que ceux-ci sont amenés à faire l'analyse des erreurs présentes et ont par la suite la tâche de formuler des règles de grammaire écrites dans un language qu'ils comprennent. L'enseignant a pour rôle de présenter des situations d'écriture qui lui permettront de vérifier le niveau de connaissances pour certains concepts grammaticaux. Par exemple, une des exigence du professeur pourrait être que les étudiants doivent écrire les verbes au passé-composé lorsqu'ils rédigent leurs histoires. Lors du partage des écrits, le professeur utilise certains textes pour faire réaliser aux apprenants les diverses règles de grammaire qui aide l'écrivain à utiliser le passé-composé correctement. L'audience est ensuite amenée à formuler une règle de grammaire dans leur livret grammatical qui servira de références pour les productions avenires.

Dépendamment du niveau d'écriture du groupe d'élèves, il est parfois recommendé de faire une première correction de leurs textes écrits qui consiste à l'identification des erreurs présentes et d'indices qui les aideront à faire les corrections adéquates. L'enseignant peut utiliser un système qui consiste à diriger l'étudiant vers le bon orthographe d'un mot afin que ce soit l'apprenant qui fasse l'analyse de ses erreurs et non le professeur. Par exemple, il est possible de placer certaines lettres qui correspondent à une consigne au-dessus des erreurs présentes. L'emploi de "A" pour ajouter , "C" pour changer , "E" pour enlever et "P" pour ponctuation , représentent tous des consignes qui aident les étudiants à s'auto-corriger. Des nombres sont aussi utilisés après ces lettres (A,C,E) pour indiquer le nombres de lettres qu'ils doivent ajouter, enlever ou changer. Voici un exemple qui démontre cette technique de correction:

EA2 A2 C A'C P

Ma père travail pour une conpagnie aérienne situer en Amérique centrale.

EA2 = Enlève la lettre, ajoute 2 autres
A2 = Ajoute 2 lettres
C = Change la lettre pour une autre
A'C = Ajoute un accent, change la lettre
P = Ponctuation

L'utilisation de leur deuxième copie est parfois préférable pour le partage collectif en salle de classe étant donné que celle-ci ne contient pas un nombre excessif d'erreurs grammaticales. La copie utilisée pour le partage ne contient pas les consignes d'auto-correction afin de permettre au groupe de faire l'analyse complète du texte présenté. Le professeur doit diriger le groupe d'apprenants en questionnant à voix forte le contenu des écrits. C'est en démontrant l'orthographe de mots qui suivent la même règle de grammaire que l'enseignant amènera les élèves à découvrir et à rédiger la règle dans leur livret grammatical. Pour plusieurs cas, l'enseignant peut enrichir la règle de grammaire élaborée par le groupe-apprenant en élaborant les exceptions à la règle.

L'emploi de sites à l'internet est un moyen utilisé afin d'améliorer leur niveau de connaissances au sujet de concepts grammaticaux. Dans le laboratoire d'ordinateurs, l'élève est demandé d'effectuer les exercices grammaticaux recommendés par le professeur car ceux-ci l'aideront à assimiler les nouveaux concepts discutés en salle de classe. Certains exercices serviront seulement à approfondir leurs connaissances tandis que d'autres seront utilisés comme moyens d'évaluation formelle.

Il est possible pour l'enseignant d'utiliser d'autres exercices d'approfondissement afin de s'assurer que les concepts grammaticaux enseignés sont bien compris par l'ensemble de la population étudiante. Des exercices qui se concentrent seulement au sujet d'une règle de grammaire peuvent permettre à l'enseignant de vérifier le niveau d'assimilation et lui donne l'occasion de modifier son enseignement en conséquence. Cependant, étant donné que l'étudiant est amené à composer couramment des productions écrites qui contiennent plusieurs éléments de la grammaire, celui-ci est constamment exposé aux règles étudiées. Cette situation amène donc les étudiants à reviser les règles discutées dans le passé et de les assimiler à leur propre rythme. Les règles de grammaire sont jugées complexes pour une grande majorité des adolescents et un rappel constant de ces règles peuvent les aider à mieux comprendre les suptilités de la langue écrite. C'est en amenant les élèves à analyser naturellement leurs écrits que ceux-ci parviendront à mieux maîtriser la langue française.

3.21 Suggestions d'amorces utilisées pour les productions écrites

Au début de l'année scolaire, l'enseignant peut expliquer à son groupe d'étudiants la démarche utilisée pour l'enseignement des concepts grammaticaux. A partir de discussions, l'enseignant fera réaliser aux élèves qu'ils seront constamment demandés de rédiger des textes et d'en faire l'analyse de quelques'uns. L'enseignant peut donc utiliser son groupe comme source d'idées pour les productions écrites afin que ceux-ci puissent participer directement à leur apprentissage. Un élève demandé à écrire sur un sujet qu'il a choisi sera plus motivé à produire un texte riche et créatif. Afin de rejoindre la majorité des élèves, il est important que ceux-ci aient l'opportunité de choisir la situation qui les motive davantage et, pour cette raison, l'élève a toujours à sa disposition une liste des choix disponibles.

Voici une liste de situations possibles:

1- Faire écrire au sujet de divers règlements existants dans votre institution scolaire, des changements de l'horaire, des avantages et désavantages de certains aspects présents à l'école (période de lecture, options, etc.)
2- Demander aux élèves de décrire leurs acteurs, films ou programme de télévision favorits.
3- Questionner les étudiants au sujet des salaires des professionnels, de leurs opinions au sujet de la réincarnation, de leur futur etc.
4- Présenter des activités qui amèneront les élèves à écrire une lettre à un amoureux, un employeur,au premier ministre, à un ami lors d'un voyage.
5- Amener les élèves à rédiger des poèmes qui les décrivent, à un amoureux, d'un environnement qu'ils ont aimé, d'une personne qu'il juge idéale,etc.
6- Motiver les étudiant à expliquer leurs actions face à un désastre naturel, à une nouvelle triste, aux influences de leurs amis, etc.
7- Encourager les individus à décrire certains aspects du futur comme par exemple comment il voit leur situation familiale et professionnelle, le fonctionnement de la société de demain et l'évolution de l'homme en général.
8- Autres.

Pour chaque production écrite, l'enseignant peut inclure des exigences au niveau de certains éléments grammaticaux, des attentes se rapportant au format désiré et l'emploi de mots de liaisons qui relieront les idées élaborées dans le texte. Dépendamment des objectifs à atteindre, l'enseignant variera ses exigences pour répondre aux besoins de ses étudiants. Il est aussi important que le professeur démontre clairement les critères d'évaluation lorsqu'il présente les amorces d'écriture afin que l'élève soit en mesure de produire un texte qui reflète les exigences de l'enseignant. Voici des exemples qui démontrent certaines spécifications pour les productions écrites :

1. Souligner les verbes conjugués au ....
2. Faire une flèche qui relie le verbe et le sujet
3. Souligner les verbes à l'infinitif
4. Identifier les participes passés et utiliser une flèche pour montrer le mot avec lequel il s'accorde
5. Utiliser et souligner 10 adjectifs qualificatifs (voir annexe 6.6)
6. Identifier les adverbes utilisés dans votre texte (voir annexe 6.6)
7. Avoir 10 pronoms et les souligner (voir annexe 6.6)
8. Utiliser et souligner 10 mots de liaisons (voir annexe 6.6)
9. Etc.

(Voir **Annexe 6.1** pour les exemples complets des amorces utilisés)

3.22 Analyses de textes authentiques

L'analyse des textes produits par les élèves est une tâche importante dans l'enseignement de la grammaire dans un contexte. En effet, l'enseignant doit faire preuve de créativité étant donné qu'il doit utiliser certaines productions écrites des étudiants pour démontrer divers concepts grammaticaux. A l'aide de support visuel i.e. des acétates représentant les écrits des élèves, l'enseignant doit amener les étudiants à repérer les similarités entre divers termes pour ensuite formuler une règle de grammaire qui est complète et compréhensible. Pour réduire les variables et faciliter le déroulement de la leçon, l'enseignant peut effectuer les stratégies suivantes :

1- Mentionner des exigences grammaticales lors de la présentation des choix d'écriture.
2- Utiliser certaines parties de plusieurs textes pour avoir un exemplaire plus vague des concepts grammaticaux à enseigner.
3- Souligner les mots pour lesquels l'étudiant doit porter une attention particulière.
4- Faire écrire à double interligne afin de faciliter l'enseignement des règles de grammaire
5- Utiliser les copies finales des élèves qui semblent assez bien comprendre l'application d'un concept grammatical afin de valoriser l'étudiant et de ne pas confondre l'ensemble du groupe en utilisant un texte qui contient trop d'erreurs.
6- Autres

Dans l'**Annexe 6.2**, il y a quelques exemples de textes écrits par des étudiants et dont le contenu fut exploité pour enseigner divers concepts grammaticaux. Le premier texte fut utilisé pour démontrer la règle de grammaire se rapportant à la conjugaison des verbes à l'imparfait. La deuxième production écrite avait comme objectif de démontrer la question qu'on se pose pour identifier le sujet d'un verbe et l'utilisation approprié de certaines expressions. Le troisième texte avait pour but de démontrer le temps et le mode des verbes lorsque ceux-ci sont précédés de “à , de, pour, sans” ou d'un autre verbe à l'exception de l'auxiliaire Avoir ou Etre.

Le rôle de l'enseignant est de diriger les discussions afin d'amener les élèves à formuler la règle de grammaire qui sont représentées dans les exemples. Lorsque les apprenants ont une meilleure compréhension du concept grammatical fraichement appris, l'enseignant peut donner nombreux exemples d'ébauches de travaux d'étudiants afin de s'assurer que l'ensemble du groupe a bien intégré la nouvelle information.

3.23 Exemples de règles de grammaire composées par les élèves

Lors de la rédaction en groupe des règles de grammaire, qui ont pris naissance suite à l'exploitation de textes des élèves, le professeur a pour rôle de faciliter la communication et de faire composer des règles de grammaire qui seront authentiques pour les élèves. Il est important d'encourager tous les élèves à participer et d'amener les apprenants à partager leurs connaissances avec leurs pairs. Par conséquent, le professeur peut demander aux élèves de formuler leur propre règle de grammaire pour, par la suite, partager avec un petit groupe qui sera demandé de formuler une règle qui représente les idées de l'ensemble du groupe. C'est lors du partage collectif de tous les groupes que l'enseignant arrive à rédiger une règle qui représente le mieux possible toutes les idées des élèves de la classe. Lorsque certains éléments manquent dans la règle de grammaire, l'enseignant a aussi pour rôle de donner des exemples qui ameneront les étudiants à inclure ces éléments. Lorsque ce projet est effectué sur l'ordinateur, il est vraiment facile de revenir ajouter des éléments de précisions lorsque ceux-ci sont rencontrés dans les textes suivants. A maintes reprises, des modifications seront apportées aux règles de grammaire jusqu'à temps que celles-ci soient totalement adéquates.

Au fil des mois, ce livret de grammaire deviendra un outil de références pour les élèves et leur sera très utiles lors des évaluations formelles et informelles. Au niveau du format, le livret doit être construit de manière à ce qu'il soit facile de rajouter des pages et d'apporter les modifications désirées. Il est important que l'enseignant encourage les élèves à utiliser cet outil afin d'amener les élèves à se questionner davantage et de développer la pensée critique chez les élèves. L'auto-évaluation doit jouer un grand rôle lors des séances de l'écriture et l'apprenant doit avoir à sa disposition les outils nécessaires pour combler les lacunes qu'ils démontrent lorsqu'ils écrivent. Un livret de grammaire qui représente le niveau de connaissances de l'élève est un outil qui saura répondre à leurs besoins de la communication écrite.

(Voir **Annexe 6.3** pour l'exemplaire d'un livret de grammaire)

3.24 Listes de sites à l'internet

Dans l'**Annexe 6.4**, vous trouverez une liste de sites à l'internet qui sont divisés en diverses catégories : Accords, Accord du participe passé, Adjectifs, Adverbes, Analyse logique, Articles, Corrections d'erreurs, Discours indirect, Homophones, Morphologie, Noms, Passé-composé -imparfait, Ponctuation, Prépositions, Pronoms, Questions, Syntaxe, Verbes et Vocabulaire. Ces sites présentent une variété d'activités qui peuvent être utilisées pour approfondir le niveau de connaissances des apprenants. Certains exercices sont présentés sous formes de jeux tandis que d'autres reflètent plus une approche traditionnelle des concepts grammaticaux. L'avantage de l'usage de ces sites est la variété d'exercices qui représentent un évantail des niveaux de difficultés et peuvent, par conséquent, répondre de façon individuelle aux besoins uniques des apprenants. Pour plusieurs élèves l'emploi de l'ordinateur pour l'accomplissement d'une tâche scolaire telle que les exercices grammaticaux est un outil d'apprentissage plus motivant. En effet, les exercices à trous semblent maintenant plus intéressants lorsqu'ils sont présentés sur un écran contrairement à sur une feuille de papier.

D'autres sites sont disponibles pour l'enseignement de la grammaire et peuvent être exploités pour répondre aux besoins des étudiants. Certains de ces sites sont souvent utilisés à un niveau supérieur mais peuvent être adéquat pour la clientèle en immersion.

Griff (Franç 161) : http://www.fsj.ualberta.ca/griff98

Repsit : http://www.ucalgary.ca/repsit

Le Grimoire : http://www.chass.utoronto.ca/fre180/vale/

C'est chouette : http://www.epas.utoronto.ca:8080/french/sites/

Pedagonet : http://www.pedagonet.com/ext/fdefault.eht

CCDMD : http: //www.ccdmd.qc.ca/cgi-in/Guide.cgi?Mode=tout

Ressources (Univ. Laval) : http://www.fse.ulaval.ca:80htdocs/fac/href/data/did.html

ClicNet : http://wwwswarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.htlm

3.25 Evaluation formative et sommative

Pour vérifier le niveau d'acquisition des élèves, il est possible d'utiliser des stratégies d'évaluation qui permettront à l'enseignant de modifier ses attentes lors des productions écrites. En effet, par l'intermédiaire des sites à l'internet, l'enseignant peut vérifier si l'élève a bien assimilé les concepts grammaticaux appris. Les élèves sont demandés de compléter un certain nombre d'activités structuraux et lorsque celles-ci sont complétées, l'élève est demandé de faire un exercice qui est nouveau pour lui mais qui correspond au même objectif que les exercices de pratique.

Un autre moyen d'évaluer les connaissances des élèves est l'emploi d'exercices plus traditionnels pendant lesquels l'individu n'a pas accès à son livret de grammaire pour les compléter. Ce genre d'exercices peut prendre la forme d'un mot mystère, d'un texte dans lequel certains mots sont bien orthographiés et l'élève doit expliquer la règle de grammaire qui est appliquée, d'exercices à trous basé sur des textes écrits par les élèves, l'écriture d'une histoire ayant les mêmes exigences, etc.

En plus, étant donné que les élèves sont présentés constamment des activités d'écriture, il est facile de vérifier le niveau d'acquisition des élèves en comparant leurs productions écrites. Le professeur peut individualiser son enseignement en ayant des objectifs qui diffèrent d'un élève à un autre afin de garder l'intérêt de chacun et de ne pas tuer le désir de communiquer à l'écrit présent chez l'apprenant. Une grille d'évaluation qui démontre le niveau de connaissances des élèves est un bon moyen d'indiquer clairement à l'enseignant où se situe chaque apprenant.

L'enseignant doit donner aux étudiants des opportunités d'améliorer leurs lacunes au niveau de la langue française sans créer des sentiments d'échecs. Par conséquent, la correction de leur première copie (brouillon) sans perdre des notes permet à l'apprenant d'obtenir des indices qui l'aideront à produire une copie finale plus adéquate. C'est lors de l'évaluation de la copie finale que l'élève peut perdre des points pour ne pas avoir utiliser correctement les règles de grammaire présentes dans leur livret.

L'enseignant a donc pour rôle de créer un environnement qui réduit les sanctions négatives pour arriver à un niveau où l'évaluation est un processus qui encourage l'apprenant et le dirige dans son apprentissage.

3.26 Exemple d'une leçon qui démontre cette approche pédagogique

Dans les pages suivantes, vous trouverez une leçon qui démontre clairement les étapes à suivre pour l'enseignement de concepts grammaticaux à partir des écrits des élèves. Les différentes parties d'une leçon qui utilise cette approche pédagogique sont:

1- Amorce
2- Evaluation formative - première correction de l'histoire
3- Sélection d'un exemplaire et description de l'analyse
4- Rédaction de la règle de grammaire
5- Activités de renforcement
6- Evaluation sommative du concept enseigné

Une leçon se concentre davantage sur un concept grammatical mais chaque production écrite permet à l'enseignant de vérifier le niveau d'intégration des concepts grammaticaux enseignés. Chaque enseignant doit modifier sa leçon en se basant sur les intérêts de son groupe d'élèves et sur leur compétence vis-à-vis l'écriture.

Amorce

- Cette feuille est donnée à l'étudiant comme activité d'introduction qui l'amènera à produire une production écrite avec l'usage des verbes au conditionnel présent.

Production écrite : Que ferais-tu.......

Choisir une des situations suivantes:

1. Tu viens de t'apercevoir que tu as gagné le gros ot à la 6-49 d'un montant de 3 500 000 dollars. Que ferais-tu avec cet argent en expliquant en détails tes nouvelles priorités.

2. Une personne possédant des pouvoirs spéciaux te donne l'opportunité d'obtenir 3 des tes souhaits. Quels seraient les 3 souhaits que tu demanderais et explique en détails tes raisons de ces choix.

3. Tu gagnes un concours à la radio qui te permet de passer une journée avec une célébrité de ton choix. Quelle serait la personne que tu choisirais et explique ce que tu aimerais faire avec cette personne pendant les 24 heures qu'elle serait à ta disposition.

Attentes
1. Conjuguer les verbes au conditionnel présent (souligner)
2. Avoir un minimum de 3 paragraphes
3. Avoir un minimum de 3 arguments

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)			
	__ format adéquat (2)			
	__ Orthographe (2)			
	__ Présentation générale (4)	-10		
Contenu	__ Originalité des arguments (10)			
	__ Développement des arguments (20)			
	__ Nombre d'arguments (10)	- 40		
Grammaire	__ Verbes au cond. présent (20)			
	__ Orthographe (10)			
	__ Structure de phrase (10)	- 40		
Effort	__ Contenu (5)			
	__ Présentation (5)	- 10	Total	- 100

Evaluation formative - Première correction

L'élève a le choix de soumettre un brouillon afin d'obtenir des commentaires pour la production écrite. La correction de ce brouillon est une évaluation informelle et n'a que pour but que d'améliorer le produit final.

E E C

Si je serais une milionnaire

Par Vicky Lam , Français 9-4. Le 3 décembre,1999

A

Il y a toujours de personnes qui gagnent la loterie. Parfois, ils utilisent l'argent pour acheter

A

une voiture ou une maison, mais pour moi c'est différent. Quelque fois ces personnnes deviennent

E3 A4 E2

un peu snobs parce qu'ils sont riches. Si je gagnerais 3,5 millions de dollars, j'achèterais beaucoup de choses pour moi et les autres. Je ferais don de l'argent aux charités aussi, mais je ne changerais pas (personnalité et attitude) parce que je veux rester moi-même, pas comme une snob riche.

A2 A

Premièment, j'acheterais beaucoup de marchandises pour moi, ma famille, et mes amis. Pour moi,

A

j'acheterais les disques compactes de Savage Garden, des chanteurs chinois, et plus. Il y a

E A

beaucoup de disques compactes que je veux et j'aimerais d'avoir. Aussi j'acquerrais des vêtements

A2 E3 C E3A2 A E E billets

et les souliers - j'ai les besoin! Pour l'amusant, j'acquerrais une table de l'hockey à l'air , les cartes

de saison A E E2 E3 E2 EA2

d'abonnement pour les Falmes de Calgary, car j'aime le jeu de l'hockey. Pour améliorer ma

E2A

éducation, j'aurais un nouveau ordinateur parce que notre ordinateur est vieux et lent. Je mettrais

EA2 A A

de l'argent de côté pour ma éducation de l'université. Finalemen, j'acheterais un appareil-photo

A2 E

excellent pour moi, parce que je concentrerais sur la photographie.Je veux d'être une photographe

pratique

dans le futur, alors j'aurais la répétition.

A2 E2

Pour ma famille, je payerais tout les factures d'électricité, Visa, etc. Je voudrais de redonner à ma

E3A2 E2A3 E2

famille par les aider. Je donnerais des voitures nouvelles aux mes parents. Pour ma soeur, je

C A3 C EA2

payerais ses prêts d'étudiant et se donnerais de l'argent pour la reste de sa éducation. Pour ma

A3 emporterais E4A2
mère et grande-mère, je transporterais par l'avion aux Etats-unis, en Chine, au Viêt-nam pour
EA3 C E4A2 A4 A E3 E2
visiter nos parents. Pour mes amis, nous irions par l'avion partout le monde. Par exempl,moi et des
A2 A3 E P C
amis irions au hong-Kong dans le futur ensemble. Je payerais tout les coûts.

Enfin , je donnerais don de l'argent aux charités comme les charités avec les enfants
A2 C C
handicapés, les charités qui concerne de cancer, d'asthme, etc. Je ferais don de l'argent
pour les sans-abris E2A5 E2A
aux abris, et les centres de réhabiliter (de l'alcool et drogues) . Je pense que si j'aurais 3,5 millions de dollars je pourrais aider les autres aussi. Je sais que je suis chanceuse pour avoir beaucoup de
E4
privilèges et il y a beaucoup des autres qui ne sont pas comme moi. Donc, c'est plus mieux si je peux aider les autres qui sont moins chanceuses.

Commentaires : *Assez bon brouillon Vicky. Tu dois cependant avoir une introduction plus générale avant d'écrire ton premier paragraphe. Essaye aussi d'améliorer ta conclusion car le paragraphe conclusif devrait être séparé des arguments que tu mentionnes. Tu sembles bien comprendre l'usage du conditionnel présent .... bonne recherche ! Viens me voir si tu as des problèmes.*
(tu as oublié de mentionner ce que tu donnerais à tes professeurs préférés !)

L' étudiant a maintenant quelques jours pour effectuer les changements désirés avant de soumettre sa copie finale qui sera évaluée formellement en utilisant les critères d'évaluation mentionnés sur la feuille d'amorce. L'enseignant corrige la première copie (brouillon), en utilisant le code ci-dessous, de tous les élèves qui lui en soumettent une et choisit parmi les copies finales la celle qu'il utilisera pour partager avec le groupe et rédiger la règle de grammaire sur le conditionnel présent .

A = Ajoute
E = Enlève
C = Change
P = Ponctuation

Le chiffre à côté de A,E,C indique le nombre de lettres
Il est possible de combiner les directives

Ex: E3A2 = Enlève 3 lettres et Ajoute 2 autres lettres

Sélection d'un exemplaire d'un élève + Analyse

Sélectionner un exemplaire parmi les copies finales qui amènera le groupe d'élèves à formuler la règle de grammaire sur le conditionnel présent. Habituellement, la production écrite contiendra encore certaines erreurs que l'enseignant peut pointer lors du partage. En soulignant les erreurs avec un marqueur jaune, il est possible de faire une photocopie de l'exemplaire final dont les erreurs soulignés n'apparaissent pas pour le groupe d'élèves.

Si j'étais une milionnaire
Par Vicky Lam , Français 9-4. Le 3 décembre,1999

Il y a toujours de personnes qui gagnent la loterie. Parfois, ils utilisent l'argent pour acheter une voiture ou une maison, mais pour moi c'est différent. Quelque fois ces personnnes deviennent un peu snobs parce qu'elles sont riches. Si je gagnais 3,5 millions de dollars, j'achèterais beaucoup de choses pour moi et les autres. Je ferais don de l'argent aux charités aussi mais je ne changerais pas (personnalité et attitude) parce que je veux rester moi-même, pas comme une snob riche.

Premièrement, j'achèterais beaucoup de marchandises pour moi, ma famille, et mes amis. Pour moi, j'achèterais les disques compactes de Savage Garden, des chanteurs chinois, et plus. Il y a beaucoup de disques compactes que je veux et que j'aimerais avoir. Aussi j'acquérirais des vêtements et les souliers - j'en ai besoin! Pour s'amuser, j'acquérirais une table d'hockey à l'air,les billets de saison pour les Flames de Calgary, car j'aime l'hockey. Pour améliorer mon éducation,j'aurais un nouvel ordinateur parce que notre ordinateur est vieux et lent. Je mettrais de l'argent de côté pour mon éducation de l'université. Finalement, j'achèteraisun appareil-photo excellent pour moi, parce que je me concentrerais sur la photographie. Je veux être une photographe dans le futur, alors j'aurais besoin de la pratique.

Pour ma famille, je payerais toutes les factures d'électricité, Visa, etc. Je voudrais redonner à ma famille en les aidant. Je donnerais des voitures nouvelles à mes parents. Pour ma soeur, je payerais ses prêts d'étudiant et je lui donnerais de l'argent pour le reste de son éducation. Pour ma mère et grande-mère, je les emporterais en avion aux Etats-unis, en Chine, au Viêt-nam pour visiter notre parents. Pour mes amis, nous irions en avion partout dans le monde. Par exemple, des amis et moi irions à Hong-Kong dans le futur ensemble. Je payerais tous les coûts. Enfin, je ferais don de l'argent aux charités comme les charités avec les enfants handicapés, les charités qui

concernent le cancer, l'asthme, etc. Je pourrais faire don de l'argent aux abris pour les sans-abris, et les centres de réhabilitation (de l'alcool et drogues) . Je pense que si j'avais 3,5 millions de dollars je pourrais aider les autres aussi. Je sais que je suis chanceuse pour avoir beaucoup de privilèges et il y a beaucoup d'autres qui ne sont pas comme moi. Donc, c'est mieux si je peux aider les autres qui sont moins chanceux.

Si j'étais une millionnaire, je pense que je ne changerais pas parce que je ne veux pas être comme une snob riche. Alors je resterais dans la même maison et j'irais à la même école. Je travaillerais aussi (avoir un emploi) . Si j'avais 3,5 millions de dollars et ne travaillerais pas, je serais paresseuse. Je n'aurais pas de responsabilité s'il y avait quelqu'un pour faire mes travaux pour moi. Je ne voudrais pas être traitée comme une millionaire par les autres, donc je ne changerais pas. Si j'avais 3,5 millions de dollars, je resterais la même. Je veux être connue par les autres pour moi-même, pas pour mon argent.

Pour conclure, si je gagnais 3,5 millions de dollars, j'utiliserais pour beaucoup de choses- pour moi, ma famille, mes amis, et les autres. Bien que j'aurais beaucoup d'argent, je ne changerais pas. Je pense qu'on peut avoir beaucoup d'argent mais on peut avoir peu de respect si la personne est méchante. Je pense que l'argent n'est pas tout dans la vie. Alors, tout l'argent dans le monde ne changerait moi.

Après avoir effectué l'évaluation sommative de la production écrite, l'enseignant doit faire un acétate de cet exemplaire et discute avec le groupe d'élèves l'objectif principal pour cette production écrite i.e. la conjugaison des verbes au conditionnel présent. En plaçant les élèves en sous-groupes, chacun d'entre eux est demandé de formuler une règle de grammaire en analysant les similarités qui existent entre les verbes soulignés et de partager leur points de vue au sujet de la règle de grammaire pour les verbes conjugués au conditionnel présent. Lors du partage, le professeur écrit les différentes réponses de tous les groupes pour faire remarquer aux apprenants que pour les verbes du 1er et 2e groupe il s'agit de prendre les verbes à l'infinitf et d'ajouter les terminaisons "ais,ais,ait,ions,iez, aient " mais que pour plusieurs verbes du 3e groupe , la racine du verbe quelques fois change mais les terminaisons sont les mêmes soit "ais, ais, ait, ions, iez, aient ".

Lorsque l'objectif semble être atteint, l'enseignant utilise la production écrite pour reviser les règles de grammaire présentées dans les leçons précédentes. Par exemple l'accord des adjectifs, l'emploi adéquat des pronoms, l'usage des articles appropriés, etc.

Rédaction de la règle de grammaire (livret de grammaire)

En utilisant l'exemplaire de cette élève et en faisant l'analyse des verbes soulignés avec l'ensemble du groupe, l'enseignant fait réaliser aux étudiants qu'en général, pour conjuguer les verbes au conditionnel présent, il sagit d'effectuer les étapes suivantes:

1- Ecrire le verbe à l'infinitif (1er et 2e groupe)

2- Ajouter les terminaisons suivantes

Je .... ais
Tu .... ais
Il,Elle , On ....ait
Nous ....ions
Vous .... iez
Ils, Elles..................... aient

Ex:
Je travaille**rais**
Tu mange**rais**
Il fini**rait**
Nous donne**rions**
Vous puni**riez**
Elles chante**raient**

3- Pour les verbes du 3e groupe, la terminaison est la même sauf que quelques fois la racine du verbe change.

Ex:
Je ver**rais** (voir)
Tu voud**rais** (vouloir)
Il au**rait** (avoir)
Nous se**rions** (être)
Vous i**riez** (aller)
Elles fe**raient** (faire)

NB Pour les verbes du 3e groupe se terminant en "Re", tu as seulement besoin d'enlever le "e" et ajouter les mêmes terminaisons (ais,ais,ait.....)

Ex.
Je prend**rais**
Tu vend**rais**
Il connaît**rait**
Nous perd**rions**
Vous rend**riez**
Elles di**raient**



Activités de renforcement

1. En utilisant les adresses sur l'internet, les élèves se familiarisent davantage avec l'emploi du conditionnel présent.

   http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/si.txt/
   http://pages.infinit.net/jaser2/gramm9b.html
   http://www.quia.com/custom/3748main.html
   http://quia.com/custom/2367main.html
   http://quia.com/custom/2368main.html

2. Complétion des mots croisés en utilisant le livret de grammaire

   * voir **Annexe 6.5** - Mots croisés sur le conditionnel présent, l'utilisation du livret est permise

3. Utilisation de textes dans lesquels l'étudiant doit repérer les verbes conjugués au conditionnel présent.

Evaluation sommative (concept grammatical)

1. L'enseignant choisit au hasard une des adresses électroniques énumérées à la page précédente et l'étudiant doit compléter l'exercice pour l'obtention d'un résultat formel.

2. Complétion des mots croisés sans avoir accès au livret de grammaire

   Voir **Annexe 6.5** : Quiz sur le conditionnel présent

3. Faire une courte production écrite qui exige à l'étudiant d'utiliser le conditionnel présent. Cette production écrite est faite en salle de classe et l'étudiant peut avoir recours à son livret de grammaire, dictionnaires, Bescherelle.

Que ferais- tu si ....

1. Tu es dans un accident assez grave qui a causé la perte d'un de tes membres (bras, jambe,etc). Explique est-ce que cette circonstence affecterait ton futur et décris ce que tu ferais pour surmonter cette épreuve difficile.

2. Tu as gagné un voyage qui te permet de choisir 3 destinations de ton choix. Quels endroits choisirais-tu de visiter et explique tes décisions.

3. Si tu pouvais choisir de faire n'importe quelle profession qui existe dans le monde, explique ce que tu aimerais faire rendu à l'âge adulte et décris les raisons de ton choix.

Exigences:
Avoir une introduction qui passe du générale au spécifique
Avoir des arguments originaux et bien développés - minimum 3
Avoir une conclusion qui résume tes pensées et questionne le lecteur
Souligner les verbes conjugués au conditionnel présent - minimum 10

Evaluation

Contenu	__ Originalité des arguments (10)	
	__ Développement des arguments (20)	
	__ Nombre d'arguments (10)	
	__ Qualité de l'introduction et de la conclusion (10)	- 50
Grammaire	__ Verbes au cond. présent (20)	
	__ Orthographe (10)	
	__ Structure de phrase (10)	- 40
Effort	__ Contenu (5)	
	__ Présentation (5)	- 10

3.27 L'enseignement des éléments constructifs d'un texte

Etant donné qu'un texte littéraire renferme plusieurs aspects autres que les concepts grammaticaux, il est possible d'exploiter davantage les productions écrites créées par les étudiants. En effet, plusieurs étudiants éprouvent de la difficulté à écrire un texte dont les idées principales sont bien développées et supportées par des arguments adéquats. Le partage des écrits des élèves peut amener l'apprenant à intégrer de l'information qui l'aidera à devenir un écrivain plus talentueux. Voici quelques aspects qui peuvent être enseignés lors des analyses des productions écrites des élèves:

1- La rédaction d'une introduction passant du général au spécifique
2- L'utilisation de compléments d'objet direct et indirect, de compléments circonstanciels de lieu, temps et de manière pour augmenter la qualité d'une phrase.
3- L'utilisation de mots de liaison pour améliorer la transition entre les phrases et les paragraphes.
4- L'utilisation de subordonnées pour enricher la phrase
5- Rédaction de conclusions qui résument bien les idées principales de l'auteur et démontrent certains points de vues.
6- Rédaction de conclusions qui questionnent le lecteur et l'encouragent à développer son côté critque.
7- Autres

Descriptions de certaines manières pour l'enseignement des éléments constructifs d'un texte :

1- Il est possible pour l'enseignant d'utiliser plusieurs introductions écrites par les étudiants pour démontrer les aspects positives et négatives de chacunes d'entre elles.
2- Utiliser une phrase de la production écrite et ajouter des compléments d'objet direct et indirect pour démontrer aux élèves les bien-faits de ceux-ci.
3- Utiliser une phrase de la production écrite et ajouter des compléments circonstanciels de lieu, temps et de manière pour que les élèves se familiarisent avec ces termes.
4- Exiger que les élèves utilisent certains mots de liaison afin d'être en mesure de pouvoir analyser leur bon usage dans les phrases.
5- Ajouter des questions appropriées dans les conclusions pour les enrichir en permettant de créer des liens entre le lecteur et l'écrivain.
6- Faire lire aux étudiants trois autres productions écrites rédigées par leurs pairs afin qu'ils puissent constater les différents styles littéraires et les points de vue de ceux-ci.

4- Evaluation du projet

4.1 Objectivation

Cette méthode éducative de l'enseignement des concepts grammaticaux dans un contexte a pour but de donner aux élèves des stratégies qui leur permettront d'analyser leurs écrits. Ce procédé d'apprentissage développe la motivation intrinsèque chez l'étudiant étant donné qu'il joue un rôle actif pour les prises de décisions et est constamment amené à partager ses connaissances. L'apprenant développe son goût pour l'écriture et devient moins menacé par cette tâche étant donné qu'il possède les outils nécessaires pour écrire correctement. Au fil des mois, l'apprenant effectuera moins d'erreurs et son texte deviendra plus développé augmentant ainsi son estime de soi.

Pour le professeur, cette approche pédagogique implique une certaine flexibilité et discipline de sa part étant donné qu'il devra motiver les élèves à participer continuellement à leur apprentissage. Son enseignement doit aussi laisser place à l'improvisation et permettre aux apprenants de participer aux prises de décisions. Faire des recherches sur les intérêts que possèdent les étudiants est une tâche continue pour l'enseignant car celui-ci se doit d'utililiser des amorces qui sauront capter l'audience. Développer la motivation à écrire chez l'apprenant est un objectif qui amène l'élève à comprendre l'importance d'écrire correctement et de savoir les règles de grammaire que possède la langue française. La variété des textes soumis augmente aussi le niveau d'intérêt chez l'enseignant étant donné qu'il a maintenant à évaluer des textes authentiques qui représentent chaque individu présent dans sa salle de classe. Cette méthode pédagogique permet aussi à l'enseignant d'avoir des attentes progressives qui améneront les élèves à écrire à un niveau supérieur.

4.2 Conclusion

Les méthodes pédagogiques utilisées pour l'enseignement des concepts grammaticaux influencent directement le désir d'écrire chez l'individu qui essaie de communiquer un message. Un enseignement qui part des besoins immédiats de l'enfant est plus motivant pour notre clientèle scolaire en stage d'apprentissage étant donné que les élèves participent concrètement à la naissance des règles de grammaire. En effet, un individu qui est amené à faire des analyses grammaticales pour un texte créé par lui-même ou par un de ses pairs sera plus intéressé à comprendre les nombreuses règles de grammaire présentes dans la langue française étant donné qu'il verra l'importance de bien communiquer à l'écrit pour transmettre clairement une idée.

Apprendre à bien écrire est une tâche grandiose pour les élèves de notre système scolaire. L'enseignant doit donner aux étudiants des outils qui leur permettent d'analyser leurs écrits et de comprendre les concepts grammaticaux applicables à leurs textes. Développer la motivation à écrire correctement est la première étape pour une démarche qui vise un produit final grammaticallement adéquat.

L'enseignement explicite des règles de grammaire dans un contexte permet aux étudiants de mieux assimiler et comprendre les concepts reliés aux aspects grammaticaux de la langue écrite. Des activités significatives pour l'apprenant l'amèneront à développer un intérêt pour la communication à l'écrit et aideront à combler les lacunes que nous observons chez notre clientèle étudiante actuelle. Partir du vécu et des connaissances des apprenants est la clé pour engager complètement les étudiants dans leur apprentissage et pour les motiver à surmonter cette épreuve consistant à écrire correctement.

L'apprentissage est un processus actif et constructif qui se produit lorsqu'il y a l'établissement de lins entre de nouvelles informations et des connaissances antérieures. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et méracognitives que les connaissances théoriques. Il ne faut pas oublier que la motivation scolaire de l'élève détermine son degré d'engagement, de participation et de persistance dans ses apprentissages.

Pour obtenir les résultats désirés, l'enseignant doit maintenant jouer le rôle de facilitateur en encourageant le questionnement et en développant la pensée critique chez l'apprenant. Le développement des processus d'analyse se produit lors des activités de collaboration entre individus et lorsque ceux-ci sont amenés à partager leur habiletés avec les pairs. L'enfant apprend à écrire en écrivant. L'enfant apprend à écrire correctement lorsqu'il possède les outils nécessaires pour le faire, c'est-à-dire lorsqu'il peut faire ses propres reflexions au sujet de ses écrits.

4.3 Présentation des limites du projet

Pour l'enseignant, ce projet se voit seulement comme étant une ressource pédagogique qui démontre une manière d'enseigner les concepts grammaticaux à partir des textes écrits par les élèves. Cet enseignement des règles de grammaire dans un contexte peut diminuer les fréquences d'erreurs et stimuler les apprenants à analyser davantages leurs écrits. Le module suggère des activités d'écriture mais celles-ci doivent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves.

Pour l'étudiant, ce module a pour but de le conscientiser à une partie des règles de grammaire existantes. En effet, seulement certains concepts grammaticaux seront discutés lors des leçons étant donné que celles-ci sont adaptées aux besoins spécifiques de l'ensemble du groupe. Les résultats obtenus en utilisant cette méthode dépendent directement de l'effort appliqué par l'apprenant et de son niveau de motivation.

4.4 Etudes à suivre

Une deuxième partie de ce projet pourrait impliquer des études sur les croyances épistémologiques des enseignants. L'épistémologie consiste à la partie de la philosophie qui étudie les méthodes et les principes des sciences de l'éducation. Par conséquent, les études à suivre pourraient vérifier et analyser si l'emploi de cette stratégie d'enseignement influence les éléments philosophiques que possède le professeur au sujet de l'enseignement des concepts grammaticaux.

Un autre volet pourrait inclure une étude de cas de certains étudiants qui comparerait leurs productions écrites effectuées à différents moments de l'année. Une analyse de ces écrits pourrait être faite pour identifier le niveau de retention des règles de grammaire étudiées. Des grilles d'évaluation représentant les acquis des étudiants pourraient faciliter l'évaluation de cette approche pédagogique.

5- Bibliographie

1. Atwell, Nancie. (1987), "*In the middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*". Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

2. Bilash, Olenka. (1998), "*Planning for Writing Instruction In a Middle Year Immersion/Partial Immersion Setting*", University of Alberta.

3. Bourdet, Jean-François. (1992), "Pratiquer une grammaire textuelle", *Français dans le Monde*, No 252, pp. 65-66.

4. Calliabetsou, Penelope. (1995), "*L'Enseignement de la grammaire en langue étrangère: Contenus et processus* ", Université d'Athènes, 28 pages.

5. Calvé, Pierre. (1994), "Comment faire de la grammaire sans trahir le discours : Le cas des exercices grammaticaux ", *Canadian Modern language Review,* Vol. 50, No. 4, pp. 636-645.

6. Calvé, P. (1989), "*Le déclin de l'empire des grammariens*", AQEFLS, 10 (2), pp. 5-11.

7. Canfield, J. et Victor Hansen M. et Kirberger K. (1997) , "Chicken Soup for the Teenage Soul", Health Communications Inc. 280 pages.

8. Dirven, René. (1990), "Pedagogical grammar", *Language Learning Abstract*, Jan. pp.1-18.

9. Ditisheim,Mona. (1990), "C'est en écrivant qu'on apprend à écrire",*Vie pédagogique*, No 67, pp10-15.

10. Ellis,R. (1992), *Second language acquisition and language pedagogy*. Bristol, (R.U.) , Multilingual Matters.

11. Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press.

12. Fotos, S. et Ellis, R. (1991), Communicating about grammar : A task-based approach , TESOL *Quarterly*, 25, pp. 605-628.

13. Fotos, S. (1994), Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks, TESOL *Quarterly*, 28, pp. 323-351.

14. Germain, C. et Séguin, H. (1995), "*Le point sur la grammaire en didactique des langues*", Montréal: Centre éducatif et culturel.

15. Graves, Donald. (1983),*Writing Teachers and Children at Work. Exeter Heinemann*, Educational Books, 1983.

16. Halt, Katrina. (1993),"Process Writing in French Immersion",*The Canadian Modern Language Review,* No.49, P.255-274.

17. Harley, B. (1989), "Functional grammar in French Immersion: A classroom experiment , *Applied Linguistics*, 10, pp.331-359.

18. Heffernan, Peter. (1998), "Promoting the Development of Strategic Competence in the Language Classroom", *Mosaic*, Vol. 5, No. 4, pp. 2-8.

19. Jaussaud, François. (1989), "Faut-il mettre un bonnet rouge à la grammaire française", *Français dans le Monde*, No. 222, pp.45-50.

20. Jean, Gladys. (1999), "L'intégration de la grammaire dans une approche interactive / expérientielle en français de base", *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 55, No 3, pp. 315-337.

21. Krashen, S. (1985), "*The input Hypothesis: Issues and implications*". London : Longman

22. Langevin, Claude. (1995), "Ce dont l'apprenti scripteur a besoin", *Vie pédagogique*, No 92, p 9.

23. Laplante, Bernard. (1997), "A Touch of.....Class! ", *La Revue canadienne des langues vivantes*, No.54, pp. 120-126.

24. Lyster, R. (1990), "The role of analytic grammar teaching in French immersion programs", *La revue canadienne des langues vivantes*, 47, pp. 159-176.

25. Lyster, R. (1994a), "La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion", *La revue canadienne des langues vivantes*, 50, pp. 446-465.

26. Programme d'études par année scolaire: Français langue seconde-immersion, Alberta Learning, Direction de l'éducation française. 2000.

27. Rebuffot, Jacques. (1993), "*Le Point sur .....L'immersion au Canada*", Montréal: Centre éducatif et culturel, 228 pages.

28. Rhéaume, Martine. (1997), "L'Enseignement de la Grammaire en Immersion Française au Secondaire: Les Premières lignes d'un Curriculum Basé sur les Besoins des apprenant.es", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 53, No.2, pp. 403-421.

29. Stirman-Langlois, Martine. (1994), "Grammaire et communication", *Français dans le Monde*, No.265, pp. 44-51.

30. Swain et Lapkin (1986), "Immersion French in secondary schools: the goods and the bads", *Contact* 5, 3, octobre.

31. Tardif, J. (1999), "*Une série de questions de nature personnelle et professionnelle*", Université de Sherbrooke.

32. Tompkins, Gail E. (1994), "Teaching Writing Balancing Process and Product", 2nd ed. New York Merrill.

33. Vignola, Marie-Josée. (1995), "*Les prises de décision lors du processus en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*", Centre Intern. de recherche en aménagement linguistique.

6- Annexes

Annexes

6.1 Exemple d'amorces données aux étudiants
- a- L'école Bob Edwards
- b- Les acteurs et les films
- c- Que penses-tu à propos de ....
- d- Ecrire une lettre
- e- Ecrire un poème
- f- Que ferais-tu ......
- g- Dans le futur.....

6.2 Textes authentiques qui démontre comment faire l'analyse
- a- Ma vie - Ryan Lagerquist
- b- Big Willie - Sherri Tran
- c- Who wants to marry a millionnaire - Julia Sunay

6.3 Exemple du livret de grammaire

6.4 Liste de sites à l'internet traitant les concepts grammaticaux

6.5 Activités de renforcement
- a- Le présent et l'imparfait (exercices et quiz)
- b- Le passé-composé (exercices et quiz)
- c- Le futur simple et le conditionnel présent (exercices et quiz)
- d- Le subjonctif présent (exercices et quiz)
- e- L'infinitif présent (Mon premier baiser)
- f- L'imparfait et l'infinitif présent (Elle ne m'a pas abandonnée)
- g- Les adjectifs qualificatifs (Le champion)
- h- Les participes passés (Retourne toujours tes appels télépnoniques)
- i- Identification des verbes et les sujets (Les rumeurs)
- j- Identification des règles de grammaire (Cadeau de graduation)

6.6 Eléments de la langue française
- a- Liste d'adjectifs
- b- Liste d'adverbes
- c- Liste de pronoms
- d- Liste de mots de liaison

6.7 Textes authentiques
- a- Si je serais une millionnaire (1ere ébauche)
- b- Si j'étais une millionnaire (copie finale)

Annexe 6.1

Exemple d'amorces données aux étudiants

a- L'école Bob Edwards
b- Les acteurs et les films
c- Que penses-tu à propos de ....
d- Ecrire une lettre
e- Ecrire un poème
f- Que ferais-tu ......
g- Dans le futur.....

Directives :

1. L'élève doit choisir une situation parmi les choix donnés.
2. L'élève écrit 2-3 pages et fait corriger la première ébauche.
3. L'élève remet la copie finale et est évalué.

L'école Bob Edwards

1. Plusieurs professeurs de Bob Edwards pensent que la notes de passage devraient être 60% au lieu de 50% parce que la majorité des universités acceptent seulement les élèves qui ont une moyenne supérieure à 60 % (70 % pour certaines). Qu'en penses-tu?

2. A Bob Edwards il est maintenant totalement interdit de porter des vêtements qui ne couvrent pas les épaules ou le ventre des étudiants. Plusieurs raisons furent élaborées par les administrateurs de l'école. Qu'est-ce que tu penses de leurs raisons ?

3. Avec la nouvelle horaire à Bob Edwards tu es maintenant demandé(e) de lire en français 20 minutes par jour pendant la période de lecture. Qu'est-ce que tu penses de ce changement que les professeurs supportent ?

4. A Bob Edwards cette année, les étudiants ont maintenant une pause de 10 minutes dans l'avant-midi mais ne peuvent pas utiliser un sac à dos pour transporter le matériel scolaire. Que penses-tu de ce changement?

5. Pour les options du mercredi, les professeurs de Bob Edwards sont maintenant regroupés en 2 groupes, les professeurs anglais et les professeurs du programme d'immersion. Avec ce changement, les étudiants du programme d'immersion devront maintenant prendre leurs options en français en alternant à chaque mois. Selon toi, est-ce que c'est une bonne idée de t'obliger à prendre des options en français à chaque 2 mois pour les cours du mercredi?

Exigences
- Verbes conjugués au présent de l'indicatif (soulignés)
- Identification du sujet du verbe (flèche reliant le verbe au sujet)

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)	
	__ Format adéquat (2)	
	__ Orthographe (2)	
	__ Présentation générale (4)	-10
Contenu	__ Originalité des arguments (5)	
	__ Développement des arguments (25)	
	__ Nombre d'arguments (5)	- 35
Grammaire	__ Verbes au présent de l'indicatif (15)	
	__ Orthographe (10)	
	__ Structure de phrase (10)	- 45
	__ Indentification du verbe et sujet (10)	
Effort	__ Contenu (5)	
	__ Présentation (5)	- 10

Total : %

A

Les acteurs et les films

1. Choisis un acteur ou actrice que tu aimes bien et explique pourquoi cette célébrité est une personne que tu considères supérieure aux autres. Décris ses points forts dans un ou plusieurs films pour nous montrer ses qualités bien uniques.

2. Décris ton émission de télévision préférée en démontrant les aspects uniques de cette émission. Explique pourquoi cette émission de télévision est supérieure aux autres et indique comment elle peut influencer positivement la société d'aujourd'hui .

3. Décris un des films que tu aimes le plus en expliquant en détail les raisons de ton choix. Inclus les aspects uniques de ce film qui le rend si supérieur aux autres en élaborant ses points forts et créatifs .

4. Quel est, selon toi, l'acteur ou l'actrice le plus talentueux et complet. Décris ses qualités qui lui permettent d'être une bonne influence pour les jeunes d'aujourd'hui.

Exigences - Verbes conjugués au présent de l'indicatif (soulignés)
- Utilisation d'adjectifs qualificatifs (minimum 10)

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)	
	__ Format adéquat (2)	
	__ Orthographe (2)	
	__ Présentation générale (4)	-10
Contenu	__ Originalité des arguments (5)	
	__ Développement des arguments (25)	
	__ Nombre d'arguments (5)	- 35
Grammaire	__ Verbes au cond. présent (15)	
	__ Orthographe (10)	
	__ Structure de phrase (10)	- 45
	__ Adjectifs qualificatifs (10)	
Effort	__ Contenu (5)	
	__ Présentation (5)	- 10

Total - %

Que penses-tu à propos de ....

1. Les joueurs de sports professionnels reçoivent maintenant des salaires très élevés qui peuvent nous paraître irréalistiques pour les gens de la classe moyenne. Enumère au moins 3 arguments qui démontrent ta position à ce sujet .

2. Plusieurs personnes croient à la **réincarnation** et qu'après notre mort, nous allons revenir sur Terre sous une forme améliorée. Enumère au moins 3 arguments qui démontrent tes points de vues à ce sujet.

3. Si tu poursuis tes études au niveau universitaire, il est très probable que tu devras t'endetter afin de recevoir une éducation qui te permettra de faire ce que tu veux. Enumère au moins 3 arguments qui démontrent ce que tu penses faire après ta 12 année. Choisiras-tu d'aller à l'université ou à une école technique ou aller directement sur le marché du travail?

4. A la télévision la semaine dernière, il y avait une émission intitulée " Who wants to marry a millionnaire". Que penses-tu des personnes qui ont participé à ce programme et donne des raisons expliquant pourquoi tu accepterais de participer ou non.

5. Dans certains états des Etats-Unis, la peine de mort est une conséquence que certains criminels doivent faire face. Le Canada est un pays qui ne supporte pas la peine de mort et préfère garder un criminel en prison pour le reste de sa vie. Quelles sont tes impressions au sujet de la peine de mort?

Exigences
- Utilisation de mots de liaison (10) + les souligner
- Souligner les verbes qui sont à l'infinitif

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)	
	__ Format adéquat (2)	
	__ Orthographe (2)	
	__ Présentation générale (4)	-10
Contenu	__ Originalité des arguments (10)	
	__ Développement des arguments (25)	
	__ Nombre d'arguments (5)	- 40
Grammaire	__ Conjonctions (10)	
	__ Verbes à l'infinitif (10)	
	__ Orthographe (10)	
	__ Structure de phrase (10)	- 40
Effort	__ Contenu (5)	
	__ Présentation (5)	- 10

Total: %

Ecrire une lettre ....

1. Tu es en **Amour** avec une personne qui vient de partir pour les prochains 6 mois dans un pays étranger. Il est impossible pour toi d'aller visiter cette personne à cause du coût du billet d'avion et la seule façon de communiquer avec cet **être suprême** est par l'intermédiaire de lettres. Ecris une lettre à cette personne qui la motivera à revenir plus tôt que prévu.......... (Différentes techniques de persuasion peuvent être utilisées et peuvent être fictives ou réelles......cette lettre sera confidentielle bien-sûr)

2. Tu veux vraiment obtenir cet emploi que tu rêves tellement avoir pendant la période estivale. Ecris une lettre qui énumèrera tes points forts et qui t'aiderait à persuader l'employeur à te donner une entrevue. (Ce n'est pas obligatoire de dire la vérité car sinon tu n'as pas vraiment de chance ..... je plaisante bien-sûr ...... tu dois être réalistique cependant dans tes menteries .....)

3. Tu es concerné(e) à propos de ton éducation et tu décides d'écrire une lettre à une personne qui a de l'influence (trustee, ministre, surintendant, premier ministre) pour leur laisser savoir tes raisons de ton mécontentement et des solutions qui pourraient être utilisées pour résoudre les problèmes que nous vivons présentement dans les écoles.

4. Tu es en voyage dans un autre pays et tu écris une lettre à un(e) grand (e) ami(e) ou à un membre de ta famille qui explique les nombreuses choses excitantes que tu as faites dans les derniers jours. Tu veux partager ton émerveillement avec cette personne en lui donnant assez d'informations et en créant des images dans leur belle petite tête. Si tu es un(e) sentimental(e), tu peux élaborer les sentiments que tu vis lorsque tu expérimentes ces ouveautés spectaculaires .... si tu n'es jamais sorti(e) de Calgary, tu peux inventer les choses et baser tes informations sur les faits que tu connais et a appris à l'école..... oui oui, c'est possible d'apprendre quelquechose à l'école!

<u>Exigences</u> - Utilisation d'adverbes (minimum 10)
- Souligner les verbes conjugués

<u>Evaluation</u>

Page titre	__Titre adéquat (2)			
	__ Format adéquat (2)			
	__ Orthographe (2)			
	__ Présentation générale (4)	-10		
Contenu	__ Originalité des arguments (10)			
	__ Développement des arguments (20)			
	__ Nombre d'arguments (10)	- 40		
Grammaire	__ Conjugaisons des verbes (10)			
	__ Enploi des adverbes (10)			
	__ Orthographe (10)			
	__ Structure de phrase (10)	- 40		
Effort	__ Contenu (5)			
	__ Présentation (5)	- 10	Total	- %

D

Ecrire un poème

1. Ecrire un poème véridique qui décrit chronologiquement des évènements que tu as vécus depuis ta naissance jusqu'à maintenant. Le poème peut être humoristique ou sérieux.

2. Ecrire un poème à un amoureux qui décrit certaines choses mémorables que vous avez faites et qui le motiverait à revenir te retrouver. Le poème peut être fictif ou véridique.

3. Ecrire un poème qui décrit un environnement que tu as visité et que tu as trouvé très romantique. Décris le côté naturel de cet environnement en élaborant les différences qui le rend si unique pour toi.

4. Ecris un poème qui décrit la personne idéale selon tes critères. La description de cette personne peut inclure les caractéristiques physiques et les traits de personnalité que possède cette personne de tes rêves.

Exigences
- Respects des vers (AAAA , ABAB AABB)
- Emploi d'adjectifs qualificatifs (15) - voir liste

Evaluation

Page titre
__Titre adéquat (2)
__ Format adéquat (2)
__ Orthographe (2)
__ Présentation générale (4) -10

Contenu
__ Originalité du poème (10)
__ Respect des contraintes -AABB ABAB AAAA (20)
__ Longueur (10) - 40

Grammaire
__ Emploi des adjectifs (20)
__ Orthographe (10)
__ Structure de phrase (10) - 40

Effort
__ Contenu (5)
__ Présentation (5) -10

Total: - %

Que ferais-tu..........

1. Un astéroïde est en trajectoire avec la planète Terre et les scientistes ne pensent pas qu'ils peuvent le détruire avant que celui-ci entre en collision avec le nord de l'Amérique. Considérant la grandeur de l'astéroïde et sa vistesse de parcour, les spécialistes ne croient pas que la race humaine pourra survivre un tel impact. Que ferais-tu les dernières semaines avant la colision de l'astéroïde avec la Terre?

2. Tu viens d'aller chez le médecin et celui-ci t'a informé(e) que tu possèdes une maladie très rare pour laquelle il n'y a pas encore de cure. Selon ce médecin, il te reste seulement une année à vivre avant de tomber dans un coma permanent. Que ferais-tu pendant cette dernière année?

3. Ton enfant est dans un accident et il tombe dans un coma dans lequel il demeure en vie par l'intermédiaire de machines sophistiquées. Après quelques années sans changement important, le docteur t'explique qu'il n`y a pas d'activités dans le cerveau de ton enfant et qu'il n'est pas certain si la situation peut changer dans le futur. Que ferais-tu si le docteur te donnait le choix de terminer cette situation en arrêtant les machines qui sont la seule raison que ton enfant est encore technique-ment vivant. Donne les raisons de ton choix et des circonstances particulières qui pourraient influencer ta décision.

4. Tu es à un party avec des amis et plusieurs d'entre eux boivent de l'alcool. Presque tout le monde décide de boire et certains t'offrent diverses boissons. Explique ta réaction et décris ce que tu ferais dans une telle situation.

Exigences
- Conjugaison des verbes au conditionnel présent (souligner)
- Concordance des temps (imparfait avec le cond.)

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)			
	__ Format adéquat (2)			
	__ Orthographe (2)			
	__ Présentation générale (4)	-10		
Contenu	__ Originalité des arguments (10)			
	__ Développement des arguments (20)			
	__ Nombre d'arguments (10)	- 40		
Grammaire	__ Verbes au cond. présent (15)			
	__ Concordance des temps (5)			
	__ Orthographe (10)			
	__ Structure de phrase (10)	- 40		
Effort	__ Contenu (5)			
	__ Présentation (5)	- 10	Total	- %

F

Dans le futur.........

1. Décris la personne que tu aimerais marier dans le futur en élaborant les caractéristiques physiques et mentales que cette personne devrait posséder. Elabore les choses les plus importantes que cette personne doit avoir pour satisfaire tes attentes.

2. Ecris une lettre à ton futur enfant qui décrira ce que tu feras pour lui dès le jour qu'il arrivera dans ta vie. Explique tes attentes et élabore sur les choix que tu feras qui l'influencera directement.

3. Décris explicitement comment tu vois ta vie dans 10-15 ans d'ici. Tu peux élaborer en décrivant le genre d'emploi que tu penses faire et en expliquant les accomplissements que tu feras pour arriver à tes buts.

4. Plusieurs pensent que le Grand Empire Américain ne sera pas une réalité dans quelques années et que l'Asie risque de contrôler une plus grande partie du marché du travail. Décris tes opinions à ce sujet et si cette rumeur affecte les décisions que tu prendras dans le futur.

Exigences : - Conjuguer les verbes au futur simple ou subjonctif présent (souligner)
- Souligner les adjectifs et les adverbes

Evaluation

Page titre	__Titre adéquat (2)	
	__ Format adéquat (2)	
	__ Orthographe (2)	
	__ Présentation générale (4)	-10
Contenu	__ Originalité des arguments (10)	
	__ Développement des arguments (25)	
	__ Nombre d'arguments (5)	- 40
Grammaire	__ Verbes au futur simple (15)	
	__ Adverbes et Adjectifs (10)	
	__ Orthographe (10)	
	__ Structure de phrase (5)	- 40
Effort	__ Contenu (5)	
	__ Présentation (5)	- 10

Total - %

G

Annexe 6.2

Textes authentiques qui démontre comment faire l'analyse

a- Ma vie - Ryan Lagerquist
b- Big Willie - Sherri Tran
c- Who wants to marry a millionnaire? - Julia Sunay

Directives : 1- Choisir un texte qui démontre un concept grammatical
2- Faire un acétate du texte et partager avec le groupe
3- Questionner les élèves pour qu'ils découvrent la règle de grammaire

N.B. Les productions écrites contiennent des erreurs étant donné qu'elles furent rédigées par des élèves.

Ma vie - Ryan Lagerquist

Déroulement de la leçon

1- Mettre l'acétate sur le projecteur et lire le poème à haute voix.
2- Demander aux élèves d'identifier les verbes conjugués à l'imparfait en les écrivant dans une colonne sur une feuille de papier.
3- Partager les réponses obtenues des différents groupes et souligner les verbes à l'imparfait sur l'acétate. Chaque groupe peut être en charge d'un paragraphe.
4- Demander à chaque groupe d'écrire le verbe à l'infinitif qui correspond au verbe conjugué à l'imparfait.
5- Faire souligner les lettres qui sont différentes lorsque le verbe à l'imparfait est comparé au verbe à l'infinitif.
6- Faire remarquer qu'en général, la règle pour la conjugaison des verbes à l'imparfait consiste :

Pour écrire les verbes à l'imparfait de l'indicatif, tu dois effectuer les 2 étapes suivantes:

1- enlever les terminaisons Er - 1er groupe
Ir - 2e groupe
Re, Oir, Ir - 3e groupe

2- ajouter les terminaisons
Je .....ais
Tu .....ais
Il ......ait
Ns.....ions
Vs.....iez
Ils.....aient

Big Willie - Sherri Tran

Déroulement de la leçon

1. Mettre l'acétate et lire l'histoire à voix haute.
2. Faire souligner les verbes qui sont conjugués
3. Faire une flèche qui relie le verbe au sujet
4. Demander aux élèves d'identifier les questions qu'ils peuvent se poser pour savoir quel est le sujet du verbe.
5. Faire réaliser au groupe que la question la plus appropriée est : *Qui-est-ce qui?*
6. Analyser les expressions utilisées par l'élève dans son histoire. Ces expressions faisaient partie d'une liste et l'élève devait en choisir 5 pour son histoire. Questionner les élèves à savoir si l'usage des expressions est adéquat et ceux-ci doivent donner d'autres exemples de phrases en utilisant ces expressions.

MA VIE RYAN LAGERQUIST LE 12 OCT./99

Sur une fête écossaise le 25 janvier
Un nouveau garçon est né
Il donnait à ses parents peu âgés
Leur premier fils il y a maintenant 13 années

Quand j'avais 4 années
Ma famille a déménagé
Je ne savais pas où nous voulions aller
Mais on allait à une ville plus industrialisée

J'allais à l'école quand j'avais quatre années et demi
J'étais très jeune et impoli
Les autres élèves riaient de ma folie
Mais je devenais plus joli

Au début, j'étais lent
Mais je devenais de plus en plus intelligent
Je pouvais additionner cent et cent
Alors j'étais séparé des autres enfants

À l'âge de six ans, je gagnais mon propre argent
En lavant les vêtements
J'ai perdu ma première dent
Et je suis devenu de plus en plus patient

Auparavant, j'étais frustré
Mais le bien et le mal commençaient à se discerner
Je gagnais la moralité
Mais je continuais à me mortifier

Maintenant, j'ai une petite amie
Et elle me rend plus étourdie
Je reste proche de ma famille
Et ma vie est loin d'être finie

BIG WILLIE

A mon avis, dans le monde de divertissement, tous les acteurs et les actrices sont talentueux. Les célébrités comme Adam Sandler, Ryan Philippe, Brad Pitt, Neve Campbell et Jennifer Love Hewitt se sont spécialises dans un ou deux aspects à Hollywood comme les films d'amour, les comédies, les aventures, la science-fiction et on ne peut pas oublier les films d'horreurs. Entre parenthèses, quand la plupart des fantaisistes travaillent fort pour avoir du succès dans un domaine, cette célébrité a du succès dans trois: la télévision, la musique et les films. Quant à moi, il y a un acteur que je trouve supérieur aux autres. Cet acteur a gagné plusieurs Grammies, les prix de MTV et beaucoup d'autres. Non seulement qu'il est un musicien fameux, mais aussi un acteur extraordinaire. Il est la vedette d'un grand nombre de films qui encaissent des millions. Sais-tu de qui je parle? C'est "l'Homme en Noir" (Man in Black) – Will Smith.

Avant que Will Smith était un acteur célèbre à Hollywood, il était un étudiant de science formidable. Il a reçu la plus haute note de science à Overbrook High School à Philadelphie, Pa. M. Smith a gagné aussi une bourse d'études pour aller à une école d'enseignement supérieur. Cependant, il a abondonné son éducation quand il a découvert son talent pour faire de la musique (le rap).

Au cours de huit années, "Big Willie" a fait huit films. Ces films incluent deux films très populaires – 'Men in Black' (1997) et 'Independance Day' (1996). Aussi il a un album multiplatine, 'Big Willie Style'. L'album inclut trois chansons populaires – 'Gettin' Jiggy Wit It', 'Just the Two of Us', et 'Miami'.

Maintenant, Will Smith est entrain de préparer trois nouveaux films. Ces films sont: 'Love for Fire' avec sa femme et partenaire Jada Pinkett Smith, 'The Mark' qu'il

s'agit d'une bataille à la fin du millénnaire et 'A Star is Born', en ce concerne la vie du Muhammad Ali.

Will, sa soeur Pam et les jumeaux Harry et Ellen ont grandi dans un secteur de Philadelphie où habitaient toutes les races et ethniques. Dans ce voisinage, il y avait vraiment une communauté qui élèvons un enfant. Par conséquence, c'est pourquoi Will Smith est un père excellent. Ses pensés sont toujours de sa famille – femme Jada et les enfants Trey, 6, et Jaden, 1. D'habitude, quand cette famille est à leur maison, Will et Jada aiment jouer avec leurs enfants le Nintendo ou le basketball, regarder une émission sur la télé ou un des 3,000 vidéos domestiques – sauf si ils vont à l'un des élégants galas à Hollywood. Un peu surprenant? De temps en temps, la famille Smith va aux lancements des films, mais comme 'Big Will' dit, *"Quand ta femme est aussi ta meilleure amie, tu n'as besoin pas d'aller aux galas ou aux lancements des films tout le temps."* D'une part, Will est correct, d'autre part, son château inclut une piscine, un terrain de basketball et assez de terrain pour jouer le baseball.

D'ailleurs étant une célébrité, Will Smith est pratiquement la même personne qui allait à Overbrook High School dans les années '80. Presque vingt années après sa remise de diplôme, il est encore avec les mêmes amis comme Jeff Townes et Jeff Lassiter. En fait, ils sont les producteurs et partenaires de Will Smith pour ses albums et ses films.

Alors, est-ce qu'il y a un projet pour Wil Smith de conquérir le monde? Jusqu'à maintenant, on peut voir cet homme partout – à la télévision, aux cinémas et dans les vidéos de musique. Il pense aussi de se lancer dans la politique. Pour conclure, ce super-fameux, super-riche et super-talentueux homme est probablement le "Superman" du monde du divertissement.

Who wants to marry a millionnaire ? - Julia Sunay

Déroulement de la leçon

1. Mettre l'acétate sur le projecteur et lire l'histoire à haute voix.
2. Demander au groupe d'identifier les verbes à l'infinitif présent et les souligner.
3. Encercler les mots qui précèdent les verbes à l'infinitif.
4. Faire remarquer aux élèves que les verbes sont précédés des prépositions " à, de, pour ou sans" ou encore d'un autre verbe qui n'est pas un auxilliaire.
5. Faire remarquer aux élèves l'orthographe des participes passés (avoir et être) et que ceux-ci ne se terminent pas en "er, ir, re ou oir".
6. Ecrire la règle de grammaire suivante:

Un verbe est à l'infinitif si celui est précédé d'un autre verbe qui diffère de l'auxilliaire Etre ou Avoir ou si celui-ci est précédé des prépositions "à, de, pour, sans".

"Who wants to marry a millionnaire?"

Choix #1





Nom: Julia Sunay

Groupe: 9-4

Date: Le 24 mars, 2000

Pour: M . Christian



"Who wants to marry a millionnaire?"

Chaque jour, il y en a des personnes qui font des choses bizarres. Quelquefois nous ne pensons pas ce que nous faisons au moment que l'évènement se passe. Il y a deux semaines, une femme a changé sa vie et l'opinion du monde en faisant quelque chose que nous pouvons appeler "bizarre". Elle a participé dans une émission de télévision qui s'appelle "Who wants to marry a millionnaire?" Dans les prochains paragraphes, je vais expliquer mon opinion au sujet de ce programme de télévision, l'influence que le médias a sur le publique et qu'est-ce que je pense des personnes qui ont accepté de participer à ce programme.

Premièrement, je veux parler au sujet de la média. La soirée que le programme était à la télévision, il y avait des milliers de personnes qui regardaient. J'ai aussi regardé et j'ai trouvé l'émission très étrange. Au commencement du programme, je pensé que c'était seulement un jeu, mais le plus que j'ai regardé le plus que je savais que tout ce qui est arrivé était une réalité. La seule question que je me suis posé dans ma tête était, "Pourquoi est-ce que l'homme en question doit montrer sa vie à la télévision nationale?" Selon moi, il voulait seulement être connu dans le monde. Mais en regardant la réaction du publique, je pense qu'il a accompli cela. Après le programme, il y avait beaucoup de résponses négatives. Quelques personnes questionnaient pourquoi un homme va à la télévision pour exprimer ses problèmes d'amour. D'autres gens pensaient que le programme était dégoûtant. Plusieurs opinions étaient discutées à la radio et à la télévision durant la semaine.

Deuxièmement, je veux parler du mariage. Comment il se fait que deux personnes inconnues peuvent sentir de l'amour après cinq minutes? Selon moi, les candidats qui ont participé à l'émission ne veulent pas un "millionnaire" pour sa personnalité, mais évidemment, pour son argent. En regardant les actions des autres, il semblé que ce mariage n'est pas basé sur l'amour, mais sur l'arrangement des affaires financières. Quand j'ai regardé le programme, ils ont dit que la mariée du "millionnaire" reçoit cent milles dollars de marchandises. Cela inclut une nouvelle auto, un anneau très cher et des vêtements de marque. Pendant que j'y pense, je peux voir que ce mariage ne va pas durer longtemps.

Troisièmement, je veux parler des personnes qui ont participé au programme. Selon les médias, ils ont déclaré que les femmes qui ont participé s'appelaient les, "High Priced Prostitue" parce qu'elles portaient des robes et des maillots de bain sur un programme que tout le monde regardait.

Comment est-ce que l'homme peut juger sa future mariée en la regardant dans un maillot de bain? C'est ridicule! Évidemment, la seule raison pourquoi elles participaient au "Who wants to marry a millionnaire" et pour l'argent de l'homme. Je pense que les femmes qui étaient sur le programme n'avaient pas beaucoup d'amour-propore parce qu'elles voulaient que le monde réalise comment elles sont désespérées.

En conclusion, je pense que ce sujet a beaucoup de points de vue et est très controversés. Mon inquiétude principal est dans quelle direction va l'amusement à la télévision? Je pense que nous devons vivre chaque moment et chaque jour le plus que nous pouvons. L'amour est dans notre vie et c'est a nous de le chercher. On ne le peut pas trouver à la télévision.

-Julia Sunay 9-4

Annexe 6.3

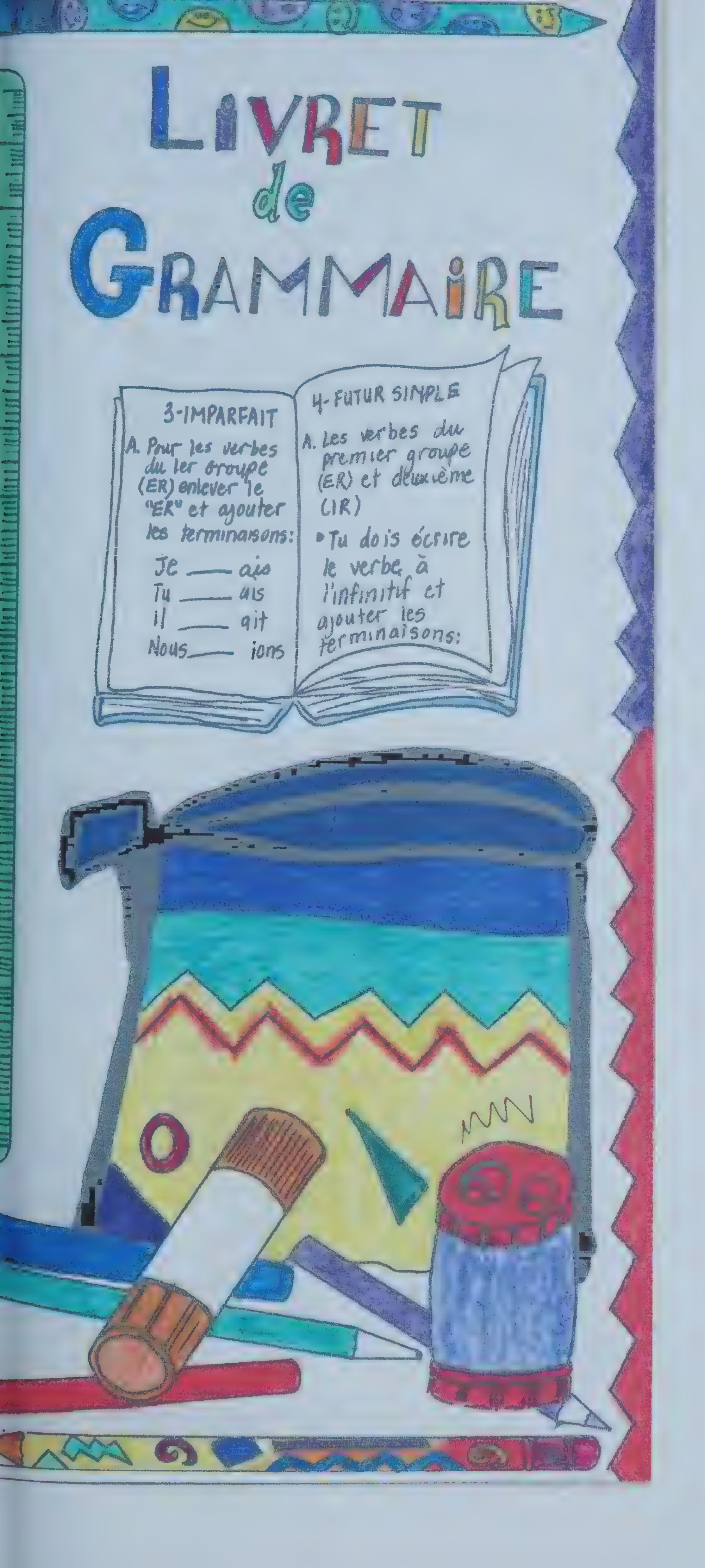
Exemple du livret de grammaire

1. Le présent de l'indicatif
2. Le passé-composé
3. L'imparfait
4. Le futur simple
5. Le conditionnel présent
6. Le subjonctif présent
7. L'impératif présent
8. Règles particulières
9. Les déterminants
10. Les pronoms personnels
11. Les pronoms démonstratifs
12. Les pronoms possessifs
13. Les adjectifs qualificatifs
14. Les adverbes
15. Les homonymes

Directives:

1- En groupe, les élèves formulent la règle de grammaire
2- Au laboratoire, les élèves écrivent la règle
3- Ecrire des exemples qui démontrent la règle
4- Format en 2 colonnes pour faire un livret

N.B. Construire le livret de manière à ce qu'il soit possible d'ajouter des feuilles si désiré. L'utilisation d'épingles parisiennes ou de ficelle sont des solutions possibles.



Les pages suivantes représentent les règles de grammaire composées collectivement par les élèves et le professeur. Pour produire un livret qui est d'une grandeur 4 1/4 X 11, les élèves sont demandés de couper les feuilles en deux parties et de créer une page titre adéquate.

1. LES VERBES AU PRESENT

A. Les verbes du 1èr groupe (ER)

Enlever le "er" et ajouter les terminaisons suivantes:

Je_________e
Tu _________es
Il/Elle/On________e
Nous __________ ons
Vous ____________ez
Ils/Elles ___________ent

Ex: Tu pens**es**
Nous march**ons**

B. Exceptions

1. Aller

Je vais	Nous allons
Tu vas	Vous allez
Il va	Ils vont

2. Les verbes en "GER"

Enlever le "er" et ajouter les terminaisons suivantes:

Je_________e
Tu _________es
Il/Elle/On________e
Nous __________ eons
Vous ____________ez
Ils/Elles ___________ent

Ex: Nous mang**eons**
Nous nag**eons**
Tu chang**es**

3. Les verbes en "CER"

Enlever le "er" et ajouter les terminaisons suivantes:

Je_________e
Tu _________es
Il /Elle/On________e
Nous __________ çons
Vous ____________ez
Ils/Elles ___________ent

Ex: Nous commen**çons**
Nous pla**çons**

2. LE PASSE-COMPOSE

A. Pour écrire au passé-composé, utilise l'auxilliaire "Avoir" et "Etre" au présent et un participe passé (verbe) qui finit avec"e","i", "u", "s", "t"

<u>Avoir</u>

J'ai	Nous avons
Tu as	Vous avez
Il a	Ils ont

<u>Etre</u>

Je suis	Nous sommes
Tu es	Vous etes
Il est	Ils sont

Ex: J'ai mang**é**
Nous sommes ven**us**

B. Verbes qui utilisent l'aux "ETRE"

Devenir	(devenu)
Retourner	(retourné)
Monter	(monté)
Rester	(resté)
Sortir	(sorti)
Venir	(venu)
Arriver	(arrivé)
Naitre	(né)
Descendre	(descendu)
Entrer	(entré)
Revenir	(revenu)
Tomber	(tombé)
Rentrer	(rentré)
Aller	(allé)
Mourir	(mort)
Partir	(parti)

REGLE 1

Lorsque tu utilises l'auxilliaire "Etre" le participe passé s'accorde avec le sujet du verbe.

Ex: **Marie** est venu**e** au club.
Pierre et **Jean** sont all**és** au magasin.
Nous sommes parti**s** au cinema

REGLE 2

Lorsque tu utilises l'auxilliaire "Avoir" le participe passe s'accorde avec le complement d'objet direct- C.O.D (Qui? Quoi?) s'il est placé AVANT le verbe.

Ex: La **pomme** que **j'ai** mang**ée** etait rouge.
(Quoi?)

Les **garçons** (C.O.D.) que tu **as** connus etaient droles. (Qui?)

Nous **avons** achet**é** des gateaux. (C.O.D)
(Quoi?)

3. L'IMPARFAIT

A. Pour les verbes du 1èr groupe (ER), enlèver le "ER" et ajouter les terminaisons:

Je__________ ais   Nous __________ ions
Tu __________ ais   Vous __________ iez
Il__________ait   Ils __________ aient

Ex: Tu aim**ais** la musique country!

Nous cri**ions** "Au Secours"

N'OUBLIE PAS: Quand les verbes finissent en "GER", tu dois utiliser les terminaisons:

Je__________ eais   Nous __________ ions
Tu __________ eais   Vous __________ iez
Il__________ eait   Ils __________ eaient

Ex: Tu mang**eais** toujours les chips.

Ils nag**eaient** dans les piscines.

N'OUBLIE PAS: Quand les verbes terminent en "CER", mettre un "Ç" devant un "A".

Ex: Je commen**ç**ais à comprendre.

Tu lan**ç**ais la balle......

4. FUTUR SIMPLE

A. Les verbes du première groupe (ER) et deuxième groupe (IR).

Tu dois écrire le verbe à l'infinitif et ajouter les terminaisons.

Je__________	ai	Nous __________	ons
Tu __________	as	Vous __________	ez
Il__________	a	Ils __________	ont

Ex: Tu mangeras à 8 heures.

Tes parents finiront de travailler le 23 décembre.

B. Pour les verbes du troisième groupe (RE, OIR, IR, ONS) il y a beaucoup d'exceptions, mais en general, les verbes se termininent avec:

Je__________	rai	Nous __________	rons
Tu __________	ras	Vous __________	rez
Il__________	ra	Ils __________	ront

Ex: Il prendra l'avion ce soir.

Je recevrai une bonne note en FLA!

Nous sortirons par la porte d'en arriere.

N'OUBLIE PAS: Lorsque tu écris au futur tu peux aussi utiliser le verbe "ALLER" au present suivi du verbe à l'infinitif.

Je vais et verbe	Nous allons et verbe
Tu vas et verbe	Vous allez et verbe
Il va et verbe	Ils vont et verbe

Ex: Tu **vas reussir** ton examen.

5. LE CONDITIONNEL PRESENT

A. Les verbes du première groupe (ER) et deuxième groupe (IR).

Tu dois écrire le verbe à l'infinitif et ajouter les terminaisons.

Je__________	ais	Nous __________	ions
Tu __________	ais	Vous __________	iez
Il__________	ait	Ils __________	aient

Ex: Je voyager**ais** en France si j'avais l'argent.

Ils finir**aient** leurs devoirs si ils étaient payé.

B. Pour les verbes du troisième groupe (RE, OIR, IR, ONS) il y a beaucoup d'exceptions, mais en general, les verbes se termininent avec:

Je__________	rais	Nous __________	rions
Tu __________	rais	Vous __________	riez
Il__________	rait	Ils __________	raient

Ex: Nous recev**rions** de l'argent si nous étions aussi beaux que.....

Tu prend**rais** l'auto de ton pere s'il était malade dans sa tete.

6. LE SUBJONCTIF PRESENT

On utilise les terminaisons suivantes lorsqu'il y a un "QUE" devant le verbe.

1er GROUPE

Que je________	e	Que nous ________	ions
Que tu ________	es	Que vous ________	iez
Qu'il/elle _______	e	Qu'ils ___________	ent

2er GROUPE

Que je________	isse	Que nous _______	issions
Que tu ________	isses	Que vous _______	issiez
Qu'il/elle ______	isse	Qu'ils ___________	issent

3er GROUPE

Que je________	e	Que nous ________	ions
Que tu ________	es	Que vous ________	iez
Qu'il/elle _______	e	Qu'ils ___________	ent

Ex: Il faut **que** tu mang**es** 3 fois par jour.

Je voudrais **que** les élèves fin**issent** leurs devoirs.

La sortie **que** nous pren**ions** est la mauvaise.

7. L'IMPERATIF PRESENT

On utilise l'impératif lorsque nous donnons un ordre. Les verbes ont les termiaisons suivantes.

1er GROUPE

__________e
__________ons
__________ez

Ex: Mang**e** tes légumes.

2e GROUPE

__________is
__________issons
__________issez

Ex: Fin**issez** votre travail.

3e GROUPE

__________s ou e
__________ons
__________ez

Ex: Pren**ds** cette autobus.

8. REGLES PARTICULIERES

A. Quand il y a 2 verbes consécutifs autres que le verbe "avoir" ou "être", le 2e verbe est toujours à l'infinitif.

Ex: Il veut travaill**er** au restaurant.

Tu aimerais bien mang**er** du chocolat.

Nous allons fin**ir** tous now travaux.

B. Quand le verbe est "PRECEDE" par les prépositions "À, de pour sans" celui-ci s'écrit à l'infinitif.

Ex: Il vient **de** termin**er** ses leçons.

Tu partiras à 7 heures **pour** arriver à temps.

Sans étudi**er**, tu ne peux pas réussir.

Je vais arriver **à** obten**ir** de bons résultats.

C. Quand il y a un "en" le verbe après se termine en "ant".

Ex: Je parle **en** mange**ant**.

En regard**ant** nos observations, je.......

Tu réussiras **en** étudi**ant** un peu.

D. Lorsqu'il y a un "si" devant un verbe, celui-ci se conjguera au présent ou à l'imparfait.

Ex: **Si** je **mange** (Présent) mes légumes, je **grandirai** (Futur) plus vite.

Si j'**étudiais** (imparfait), je **réussirais** (cond. présent) mieux les examens.

E. La Place du "Ne pas" (Négative) Le "ne" est placé devant le verbe et le "pas" après le verbe.

Ex: Tu **ne** travailles **pas** les week-ends.

Si le verbe est composé, le "Ne" est devant l'auxiliaire et le "Pas" après l'auxiliaire.

Ex: Nous **n**'avons **pas** parlé pendant la classe.

Tu **n**'est **pas** arrivé à temps.

9. LES DETERMINANTS

A. Les articles définis (le, la, l', les) et indéfinis (un, une, du, des)

- On utilise "un ou le ou l' " devamt un mot qui est au masculin singulier.

Ex: **Un** ami arrive

Le chien jappe

- On utilise "une ou la ou l' " devant un mot qui est au féminin singulier.

Ex: **Le** table est rouge

La femmes est passée

- On utilise "les ou des" devant un mot masc. ou fém. pluriel.

Ex: **Les** étudiants ....

Les filles ....

- On utilise "L' " devant un mot qui commence avec une voyelle (a, e, i, o, u, y) ou un "H" muet.

Ex: L'**a**mi est gentil

L'**h**omme est grand

- Il est possible d'utiliser "de + la" dans une phrase mais tu ne peux pas avoir "de + le"
(De + Le = du)

Ex: Elle vient **de la** campagne.

Il arrive **du** magasin.

- Il est possible d'utiliser " à + la" mais pas "à + le" (à + le= au)

Ex: Je vais **à la** fête.

Tu vas **au** marché.

B. Les déterminants démonstratifs

- On utilise "ce" ou "cet" lorsqu'il est placé devant un mot masculin singulier.

Ex: **Ce** chat est mort.

Cet oiseau a pondu un oeuf.

N'OUBLIE PAS: On utilise "cet" si le mot commence avec une voyelle ou un "h" muet.

Ex: **Cet** homme est fort.

- On utilse "cette" quand le mot qui suit est féminin singulier.

Ex: **Cette** dame est jolie.

- On utilise "ces" quand le mot est au pluriel (masc. ou fém.)

Ex: **Ces** garçons ....

Ces filles..........

C. Les déterminants possesifs

Si le mot est masculin singulier, tu peux utiliser les déterminants "Mon, Ton, Son, Notre, Votre, Leur."

Si le mot est féminin singulier...... "Ma, Ta, Sa, Notre, Votre, Leur."

Si le mot est masculin ou féminin pluriel, tu peux utiliser "Mes, Tes, Ses, Nos, Vos, Leurs."

Ex: **Mon** chien est stupide.

Ta chatte est grosse.

Votre idée est bonne.

Nos profs sont......

Leurs maisons sont en bas.

N'OUBLIE PAS: Ce type de déterminants est utilisé quand les objets t'appartiennent ou si tu sais à qui l'objet sppartient.

D. Ecriture de "tout, tous, toute, toutes"

a) On écrite "TOUT" quand le mot aprés est masculin singulier.

Ex: **Tout** le monde
Tout le temps
Je sais **tout** ce que tu dis
Je fais **tout** le devoirs

b) On écrite "TOUS" quand le mot aprés est masculin pluriel.

Ex: **Tous** les garçons
Tous les jours

c) On écrite "TOUTE" quand le mot aprés est féminin singulier.

Ex: **Toute** la famille
Toute la journée

d) On écrite "TOUTES" quand le mot aprés est féminin pluriel.

Ex: **Toutes** les filles parlent trop
Vous savez **toutes** les conséquences.

10. LES PRONOMS PERSONNELS

(me, te, le, la, l', les, nous, vous, lui, leur, en, y)

Un pronom est un mot qu'on utilise pour remplacer un autre mot pour éviter la repitition. Habituellement le mot remplacé est un C.O.D (qui, quoi) ou C.O.I. (A qui, A quoi)

Le pronom est **TOUJOURS** placé **AVANT** le verbe.

Ex:

1. Pierre mange **une pomme rouge.**
(fém. sing = la ou l')
Pierre **la** mange.

2. Annie aime **les garçons musclés.**
(masc. plur = les)
Annie **les** aime.

3. Je donne **des biscuits** à **Monsieur C**
(masc. plur) (masc. sing = le, l', lui)
Je **lui les** donne.

4. Tu as aimé **le film** hier.
(masc. sing = le, l', lui)
Tu **l'**as aimé.

5. Nous avons étudié **les feuilles d'exercice.** (fém. plur = les)

   Nous **les** avons étudiées.

6. Je vais à **Edmonton** ce week-end.

   J'**y** vais ce week-end.

7. Tu manges **des gâteaux.**

   Tu **en** manges.
   Tu **les** manges.

8. Tu donnes **ce cadeau à moi.**

   Tu me **le** donne.

9. Vous connaissez **nos parents**.

   Vous **les** connaissez.
   Vous **nous** connaissez.

10. Ils parlent **aux enfants.**

    Ils **leur** parlent.

11. LES PRONOMS DEMONSTRATIFS

Ces pronoms sont utilisés quand tu pointes quelquechose et qui ne t'appartiennent pas.

Liste

MASC.	FEM.
Celui-ci	Celle-ci
Celui-la	Celle-là
Ceux-ci	Celles-ci
Ceux-là	Celles-là

Ex: 1. Je veux **ce garçon**

Je veux **celui-là**
celui-ci (près spécifique)

2. Pierre mange **ces pommes**

Pierre mange **celles-là**
celles-ci

12. LES PRONOMS POSSESSIFS

On utilise ce genre de pronoms lorsque l'objet t'appartient.

A. Liste de pronoms

MASCULIN	FEMININ
Le(s) mien(s)	La mienne(s)
Le(s) tien(s)	La tienne(s)
Le(s) sien(s)	La sienne(s)
Le(s) nôtre(s)	La nôtre(s)
Le(s) vôtre(s)	La vôtre(s)
Le(s) leur(s)	La leur(s)
	(la = les au pluriel)

Ex: 1. Je prends **ma voiture** pour aller au cinéma. (fém. sing)

Je prends **la mienne** pour....

2. Nous avons mangé **ton gâteau.** (masc. sing)

Nous avons mangé **le tien.**

3. Les enfants sont allés à **sa maison.** (fém. sing)

Les enfants sont allés à **la sienne.**

4. Nous visitons **nos parents.** (masc. plur)

Nous visitons **les nôtres.**

5. Je vais prendre **vôtre moto** pour me rendre à Edmonton. (fém. sing)

Je vais prendre **la vôtre** pour me....

6. Tu vas utiliser **les notes qui appartiennent à ton ami.** (fém. plur)

Tu vas utiliser **les leurs.**

13. LES ADJECTIFS QUALICATIFS

Les adj. sont des mots qui spécifient un objet/personne. Ils s'accordent en genre (masc/fém) et un nombre (sing/pluriel) avec le nom.

A. Liste d'adj. courants:

agile, abasourdi, adroit, agressif, audacieux, alerte, amer, amoureux, anxieux, autoritaire, autonome, aventureux, bas, beau, beige, bigarré, blanc, blanchâtre, bleu, bleuâtre, blond, bon, borgne, bossu, brun, brunâtre, brutal, calme, carré, chaud, chauve, chevelu, chanceux, colérique, conquérant, content, conformiste, coquet, courageux, courbé, court, courtois, créatif, crédible, creux, crochu, cru, cruel, cupide, curieux, dangereux, découragé, déçu, dégoutant, différent, digne, couble, douloureux, doux, dominateur, drôle, dur, ébouriffé, échevelé, égal, enjoué, ennuyant, enthousiaste, énorme, épais, étroit, extraordinaire, expressif, facile, faux, fiable, fier, fin, flou, flexible, fort, fou, frilleux, froid, furieux, gai, glouton, gourmand, grand, gras, gris, grisâtre, gros, heureux, honteux, hospitalier, humble, idiot, imaginatif, imbécile, impoli, impossible, incroyable, indépendant, inimaginable, insolent, intelligent, inutile, insouciant, indiscret, indulgent, ivre, jaune, jaunâtre, jeune, joyeux, laid, large, léger, lent, libre, liquide, long, louche, lourd, loyal, maigre, malade, maladroit, malheureux, maussade, mauvais, mauve, méchant, mécontent, méfiant, même, mesquin, minuscule, moche, mou, modeste, multicolore, mûr, négatif, négligent, nerveux, noir, noirâtre, nombreux, normal, nu, obscur, optimiste, orange, orgueilleux, ordonné, oval, pâle, pareil, paresseux, pauvre, petit peureux, plat, plein, poilu, pointu, profond, propre, prudent, puni, puissant, pétillant, quadrillé, rare, radieux, ravi, ravissant, rayé, responsable, réversible, riche, ridicule, rond, rose, rouge, rougeâtre, roux, sage, sale, satisfait, sauvage, sec, seul, sincère, sociable, solide, soigné, souple, sournois, stupéfait, susceptible, sympatique, taquin, timide, tolérant, transparent, tremblant, tricolore, triste, utile, vénéneux, vénimeux, verdâtre, vert, vide, vieux, violet, zébré.

14. LES ADVERBES

Un adverbe est un mot invariable qui spécifie un verbe.

Plusieurs adverbes sont formés à partif de l'adj. au féminin singulier + la terminaison "MENT"

Ex: heureusement
poliement
grandement
rapidement

Autres adv. populaires:

Abord, accord, ailleurs, ainsi, alentour, alors, après, assez, aujourd'hui, auparavant, aussi, aussitôt, autant, autour, autrefois, autrement, avant, beaucoup, bien, bientôt, cependant, certes, combien, comme, comment, davantage, debout, dedans, dehors, déjà, demain, depuis, derrière, dessous, dessus, devant, dorénavant, doucement, encore, enfin, ensemble, ensuite, environ, évidement, exactement, exprès, guère, heureusement, hier, ici, jadis, jamais, justement, là, là-bas, là-haut, loin, longtemps, maintenant, mal, même, mieux, moins, naguère, néanmoins, non, où, oui, outre, parfois, partout, pas du tout, pêle-mêle, petit à petit, peu à peu, à peu près, peut-être, plutôt, pourquoi, pourtant, près, presque, puis, quand, quelquefois, quelque partqueue leu leu, à reculons, seulement, sinon, sitôt, soudain, souvent, surtout, tant, tantôt, tard, tellement, tête-bêche, tôt, toujours, tout, tout à l'heure, très, trop, à tue-tête, uniquement, vis-à-vis, vite, voilà, volontiers, vraiment.

15. LES HOMONYMES
(mots qui ont le même son mais s'écrivent différent).

a) "On" et "Ont"

Tu utilises "ont" quand c'est le verbe "avoir" et que tu peux le remplacer par "Avoir"

Ex: Ils **ont** des pommes
(avaient)

Tu utilise "on" quand c'est le sujet du verbe et tu peux remplacer par nous.

Ex: **On** mange de la pizza.
(Sujet-nous)

b) "Son" et "Sont"

Tu utilise "sont" quand tu veux le verbe "être" et tu peux le remplacer par "étaient"

Ex: Ils **sont** tous fous.
(étaient)

On utilise "son" quand c'est un déterminant et que c'est suivi d'un nom.

Ex: **Son** père est grand.
(nom)

c) "a" et "à"

On utilise "a" quand c'est le verbe "avoir" et que tu peux les remplacer par "avait"

Ex: Il y **a** garçons intelligents
(avait)

On utilise "à" quand c'est une preposition qui est suivi d'un complement circonstonciel de lieu ou de temps.

Ex: Je suis **à** Paris.
c. crc. lieu **(où)**

Je serai ici **à** Noël.
c. crc. **temps** quand.

Annexe 6.4

Liste de sites à l'internet traitant les concepts grammaticaux

a. Accords
b. Accord du participe passé
c. Adjectifs
d. Adverbes
e. Analyse logique
f. Articles
g. Correction d'erreurs
h. Discours indirect
i. Homophones
j. Morphologie
k. Noms
l. Passé-composé / Imparfait
m. Ponctuation
n. Prépositions
o. Pronoms
p. Questions
q. Syntaxe
r. Verbes
s. Vocabulaire

Directives:
1- Choisir les adresses qui correspondent au concept enseigné
2- Laisser les élèves explorer
3- Evaluation sommative en utilisant certaines adresses

REPSIT 1999

Liste de sites sur différents points grammaticaux

Odile Rollin et Eileen Lohka

Suite à la réunion sur l'utilisation de la technologie en salle de classe, nous avons établi un répertoire de sites d'exercices de langue. Ceux-ci sont tous auto-correctifs. Nous avons choisi de classer ces exercices par point grammatical car certains d'entre eux sont couverts dans plusieurs cours. Nous espérons que ce document vous rendra service et nous aimerions obtenir votre feed-back lors d'une prochaine réunion.

Légende
QCM : questions à choix multiple
V/F: vrai ou faux
EPR: exercices précédés de la règle grammaticale
COR: correspondance (matching)
ET: exercices à trous
CE: cartes-éclairs (flash-cards)
MM: mots mêlés
JM: jeu de mémoire

Accords

Accord de l'adjectif et du verbe, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx005.htm
Accord de verbes unis par *ou*, EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SujetsOu.html
Accord du verbe (sujets inversés), EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SujetsApres.html
Accord des verbes, QCM http://www.quebectel.com/escale/hallow96/maison3a.htm

Accord du participe passé

Verbes pronominaux, EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/Verbespr.html
Féminin ou masculin? QCM http://pages.infinit.net/jaser2/HomFem.html
Accord avec *que*, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/PpavDessin.html
Accord avec *être*, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/PpetreDessin.html
Accord avec le relatif *que*, EPR, QCM http://ecole.le-village.com/jaser/AccPartQue.html
PP suivi d'un infinitif, QCM http://ecole.le-village.com/jaser/Partpass2.html
PP avec *avoir*, ET http://www.host-web.net/archange/particiavoir.htm

Adjectifs

Place de l'adjectif qualificatif, V/F http://www.icbl.hw.ac.uk/~jonathan/Task/avdtP44.html
Accord des adjectifs de couleur, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm11b.html
Accord de l'adjectif épithète, EPR/QCM http://pages.infinit.net/jaser2/AccAdjEpith.html
Accord de l'adjectif, QCM http://www.nvp.ac.sg/fs/fs_hxex3.htm
Accord de l'adjectif, ET http://www.nvp.ac.sg/fl/fl_fx006.htm
Le pluriel des noms et des adjectifs, ET http://pages.infinit.net/jaser2/MarquePl.html
Le féminin des noms et des adjectifs, ET http://pages.infinit.net/jaser2/MascFem.html
Adjectifs de nationalité et prépositions de pays, ET http://www.nvp.ac.sg/fl/fl_fx003.htm
Les adjectifs possessifs, QCM http://www.quia.com/quiz/10281.html
Tout, tous, toutes, EPR,QCM http://strindberg.ling.uu.se/call/french/persa07.html
L'adjectif démonstratif, QCM http://www.quia.com/quiz/10786.html
L'adjectif démonstratif, ET http://eee.oac.uci.edu/tools/fliq/friedman/naifs.txt/
L'adjectif démonstratif, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/demonstrative.txt/
Les adjectifs démonstratifs, QCM http://www.quia.com/quiz/10786.html
Les adjectifs interrogatifs, QCM http://www.quia.com/quiz/10787.html
L'adjectif interrogatif *quel*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap6b.htm
Les adjectifs possessifs, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap2a.htm
Les adjectifs possessifs, QCM http://www.quia.com/quiz/10281.html
Adjectif ou adverbe, EPR / ET http://strindberg.ling.uu.se/call/french/persa06.html
Le comparatif, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/meilleur.txt/

Adverbes

La formation de l'adverbe, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Adverbes.html
Les négatifs, QCM http://www.quia.com/quiz/10790.html

Analyse logique (Identification: nature, genre, nombre et fonction)

Repérage du sujet, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SujetDessin.html
Le pronom démonstratif, EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/AnPronDem.html
Le pronom possessif, EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/AnPronPoss.html
Le verbe, EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/AnVerbe.html
Le sujet réel, EPR, ET http://pages.infinit.net/jaser2/gramm5b.html
Le complément du nom, EPR, ET http://pages.infinit.net/jaser2/CompNom.html

Articles

L'article partitif, QCM http://www.nvp.ac.sg/fl/fl_fx010.htm
Emploi des articles, ET http://www.nvp.ac.sg/fs/fs_hxex4.htm
Emploi des partitifs, ET http://www.nvp.ac.sg/fl/fl_fx015.htm
Emploi des partitifs, ET http://www.nvp.ac.sg/fl/fl_fx010.htm
L'article indéfini, QCM http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap1a.htm
Le partitif, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap6a.htm

Le partitif ou l'article défini, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap6.htm
Choisissez l'article, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Unart.html

Correction d'erreurs

Les questions pièges, http://www.ergonet.com/sdl/ques.html

Discours indirect

Transformation de phrases, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx022.htm

Homophones

Les homophones, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/homongr.html
Participe passé ou infinitif, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm3b.html
Présent de l'indicatif ou subjonctif? QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm6b.html
Terminaisons verbales en /a/ EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SonA.html
Terminaisons verbales en /e/ EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SonE.html
Terminaisons verbales en /i/ EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SonI.html
Terminaisons verbales en /y/ EPR, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/SonU.html

Morphologie

Préfixes multiplicateurs, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Prefixes.html

Noms

Le genre des noms, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/GenreNomnf.html
Le genre des noms, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/LeOuLa.html
Les majuscules, ET http://pages.infinit.net/jaser2/gramm12b.html
Mettre au pluriel, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Phrplur.html
Mettre au pluriel, EPR,ET http://pages.infinit.net/jaser2/plural.html
Le genre et le nombre des noms, ET http://strindberg.ling.uu.se/call/french/persa02.html

Passé composé / Imparfait

Histoire de fantôme, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/fantome.txt/
Un crime à Cinet? ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/cinet.txt/
Le cirque, ET http://www.ucalgary.ca/~dmaher/cirque.htm

La pêche, ET http://www.ucalgary.ca/~dmaher/peche.htm
Les grenouilles, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx023.htm

Ponctuation

La colombe et la fourmi, ET http://pages.infinit.net/jaser2/gramm15b.html
En marchant la nuit dans un bois, ET http://pages.infinit.net/jaser2/gramm14b.html

Prépositions

La possession, ET et QCM, http://ourworld.compuserve.com/homepages/GHermer/grammar.htm
Jouer à ou *jouer de*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap3b.htm
Choix de prépositions, QCM, http://www.quia.com/quiz/10273.html

Pronoms

Relatifs, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/cequi.txt/
Relatifs, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Pronrel2.html
Qui ou que? QCM http://www.quia.com/t/100960.html
Personnels objet, QCM http://www.nyp.ac.sg/fs/fs_hxex2.htm
Personnels objet direct, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx019.htm
Personnels objet indirect, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx020.htm
Personnels objet, QCM http://www.quia.com/quiz/10432.html
Disjoints, QCM http://www.quia.com/t/100936.html
Interrogatifs et démonstratifs http://www.quia.com/quiz/10433.html

Questions

Écrire la question à une réponse donnée http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx008.htm
Trouver la réponse correspondante, COR http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx021.htm
L'inversion, CE, COR, JM http://www.quia.com/custom/1297main.html
La forme interrogative, ET http://pages.infinit.net/jaser2/FormInt.html
L'inversion, QCM http://www.quia.com/quiz/10148.html

Syntaxe

L'ordre des mots, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx024.htm
Référents mal employés, http://pages.infinit.net/jaser2/Ref.html

Verbes

Le verbe *être*, QCM http://ourworld.compuserve.com/homepages/GHermer/grammar.htm
Le verbe *être* et les verbes en *–er* , ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap1.htm
Les verbes en *–er*, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1095main.html
Les verbes en *–er*, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/450main.html
Les verbes en *–ir*, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1177main.html
Les verbes en *–ir*, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1178main.html
Les verbes *avoir* et *faire*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap2.htm
Le verbe *aller* , ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap3a.htm
Les verbes *prendre, comprendre et apprendre*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap3c.htm
Le verbe *vouloir*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap4.htm
Le verbe *devoir*, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap6c.htm
Le verbe *conduire*, JM, CE, MM http://www.quia.com/custom/3796main.html
Le verbe *mettre* et ses dérivés, CE, JM, COR, MM http://www.quia.com/custom/1185main.html
Les verbes être et avoir, CE, JM, COR, MM http://www.quia.com/custom/1236main.html
Le verbe *être*, CE, JM http://www.quia.com/custom/1337main.html
Le verbe *prendre*, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1184main.html
Les verbes lire, dire, écrire, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/4097main.html
Les verbes irréguliers, CE, JM, COR http://www.quia.com/custom/1447main.html
Conjugaison non-stop I, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx001.htm
Conjugaison non-stop II, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx002.htm
Conjugaisons, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/L18B.txt/
Les verbes pronominaux 1, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap4b.htm
Les verbes pronominaux2, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap4c.htm
Les verbes pronominaux, ET http://www.nyp.ac.sg/fl/fl_fx009.htm
Choix de modes, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/Modes.html
L'impératif, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap3d.htm
L'impératif des verbes pronominaux, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap4d.htm
L'impératif au négatif, ET, http://pages.infinit.net/jaser2/gramm10b.html
Le passé composé, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap5b.htm
Le passé composé, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1168main.html
Le passé composé, CE, COR, JM http://www.quia.com/custom/1411main.html
Présent ou passé? ET http://www.nyp.ac.sg/fs/fs_hxex5.htm
Le présent, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/data.txt/
Le présent, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1188main.html
Le présent (vbs. irr) CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1187main.html
Le présent, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/Presind.html
Dictée au présent, ET http://pages.infinit.net/jaser2/fleuri.html
Verbes en *–eter* et en *–eler*, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/elereter.html
Le futur simple, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/futur.txt/
Le futur simple, ET http://pages.infinit.net/jaser2/Quandf.html
Le futur simple, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm4b.html
Le futur, CE, JM, MM, COR, http://www.quia.com/custom/4357main.html
Si + futur, QCM http://www.quia.com/quiz/10430.html

Si + futur, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/CondFutur.html
L'impératif avec les pronoms, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/L18C.txt/
Le conditionnel présent, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/si.txt/
Le conditionnel présent, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm9b.html
Conditionnel et futur (vbs. irr.) CE, JM, MM, COR http://www.quia.com/custom/3748main.html
Le participe passé, QCM http://www.quia.com/quiz/10236.html
Participes passés, CE, JM, MM, COR, http://www.quia.com/custom/1165main.html
Participes passés irréguliers, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/987main.html
Le conditionnel, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/2367main.html
Le conditionnel, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/2368main.html
L'imparfait, CE, JM, MM, COR, http://www.quia.com/custom/1164main.html
L'imparfait, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/gramm8b.html
Dictée sur l'imparfait, ET, http://pages.infinit.net/jaser2/perroq.html
Le subjonctif présent, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/subjonctif.txt/
Le subjonctif, CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1226main.html
Le subjonctif, ET http://motted.hawaii.edu/~quizuser/quizzes/showard/pressubjformation.html
Identification du subjonctif, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/LaFauS.html
Le subjonctif, ET http://motted.hawaii.edu/~quizuser/quizzes/showard/formingirregularsu.html
Subjonctif, oui ou non? QCM, http://www.quia.com/quiz/10429.html
Subjonctif, oui ou non, VF http://motted.hawaii.edu/~quizuser/quizzes/showard/subouinon.html
Subjonctif ou indicatif? QCM http://www.quia.com/quiz/10431.html
Le subjonctif (vbs.irr.) CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1170main.html
Le subjonctif (vbs.rég.) CE, COR, MM, JM http://www.quia.com/custom/1099main.html

Vocabulaire

La météo, QCM http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap5a.htm
Le climat, CE, JM, COR http://www.quia.com/custom/1446main.html
Le climat et les dates, QCM http://www.quia.com/quiz/10225.html
Le climat, QCM http://www.quia.com/quiz/10486.html
Quel temps fait-il? CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/872main.html
Quelle heure est-il? CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/3909main.html
L'heure, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/713main.html
L'heure, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/3656main.html
Où et quand? CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/446main.html
Les jours de la semaine, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap4a.htm
Les nombres CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/714main.html
Les nombres CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1102main.html
Les nombres, QCM http://www.quia.com/quiz/10150.html
Les nombres de 0-69, ET http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap2b.htm
Les expressions de quantité, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/quantity.txt/
Rapide ou *vite,* ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/rapide.txt/
Cent ou *cents*, EPR,ET http://pages.infinit.net/jaser2/MotCent.html
Énumérations, QCM http://pages.infinit.net/jaser2/Enumerer.html
Les adjectifs, ET http://pages.infinit.net/jaser2/compsup.html

Les expressions avec *avoir*, QCM http://www.quia.com/t/100860.html
Les phrases avec avoir CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1364main.html
Expressions avec l'imparfait, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1166main.html
Expressions avec le passé composé, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1189main.html
Les locutions conjonctives, CE, MM, JM http://www.quia.com/custom/1169main.html
Indiquer la direction, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/759main.html
Au bureau de tabac, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/760main.html
Au collège, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/958main.html
Le voyage, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/10main.html
Le corps humain, QCM http://www.quia.com/quiz/10161.html
La routine quotidienne, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1340main.html
Les vêtements CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1241main.html
Les vêtements, QCM http://www.quia.com/quiz/10311.html
Les noms communs CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/136main.html
Les jours et les mois, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1237main.html
Les expressions de temps, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1202main.html
La famille, QCM http://www.quia.com/quiz/10170.html
La famille CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/750main.html
La famille, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/443main.html
La vie familiale . ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/famill/famill.htm
La nourriture CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/777main.html
La ville CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/22main.html
Les animaux CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/18main.html
Les fruits et les légumes CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/20main.html
La nourriture, QCM http://www.quia.com/quiz/10175.html
La cuisine en France, ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/cuisin/cuisin.htm
Les matériaux CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/23main.html
La nature CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/19main.html
Les parties du corps CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/17main.html
Halloween CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1128main.html
La maison CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/775main.html
La maison, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/445main.html
La maison, QCM http://www.quia.com/quiz/10173.html
Les appartements, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/765main.html
L'habitat. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/habitat/habita1.htm
L'habitat intérieur ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/habitat/habita2.htm
La chambre, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/3409main.html
La description d'un objet, QCM http://www.quia.com/quiz/10320.html
Les salutations CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/439main.html
J'aime et je déteste CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1238main.html
Joyeux Noël et bonne année CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1901main.html
La santé, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/968main.html
La sécurité sociale et la médecine ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/secu/secu.htm
La voiture et la route, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/3670main.html
Les transports en France. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/transpor/transp.htm
Le centre-ville CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/758main.html
Les cours, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1025main.html

Les fournitures scolaires CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1171main.html
Les matières scolaires, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/726main.html
Au lycée, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/4094main.html
La salle de classe, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/426main.html
Les matières scolaies, QCM http://www.quia.com/quiz/10155.html
Les écoles. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/ecoles/ecoles.htm
Les mois de l'année, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1263main.html
Les nationalités, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1124main.html
Les professions, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1123main.html
Les métiers, ET http://eee.uci.edu/tools/fliq/friedman/L18A.txt/
Noël, CE, JM, COR, http://www.quia.com/custom/1884main.html
Les fêtes, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/729main.html
Les fêtes, QCM http://www.quia.com/quiz/10156.html
Les fêtes et traditions. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/fetes/fetes.htm
Descriptions de personnes CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/441main.html
Les lieux, QCM http://www.quia.com/quiz/10160.html
Sports et loisirs, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/442main.html
Les vacances en France. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/vacance/vacan.htm
Le bureau, CE, MM, JM, COR, http://www.quia.com/custom/428main.html
L'Union européenne. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/europe/europe.htm
L'héritage culturel ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/cultur2/cultur2.htm
L'histoire de France ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/histoi/histoi.htm
Symboles de la République française. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/symbol/symbol.htm
La vie culturelle en France ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/cultur/cultur.htm
L'économie française. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/economi/economi.htm
L'état. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/etat/etat.htm
Les changements dans la société. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/societe/societe.htm
Justice ou mésaventures d'A. Capone ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/justice/justice.htm
La religion. ET http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/religion/relig.htm

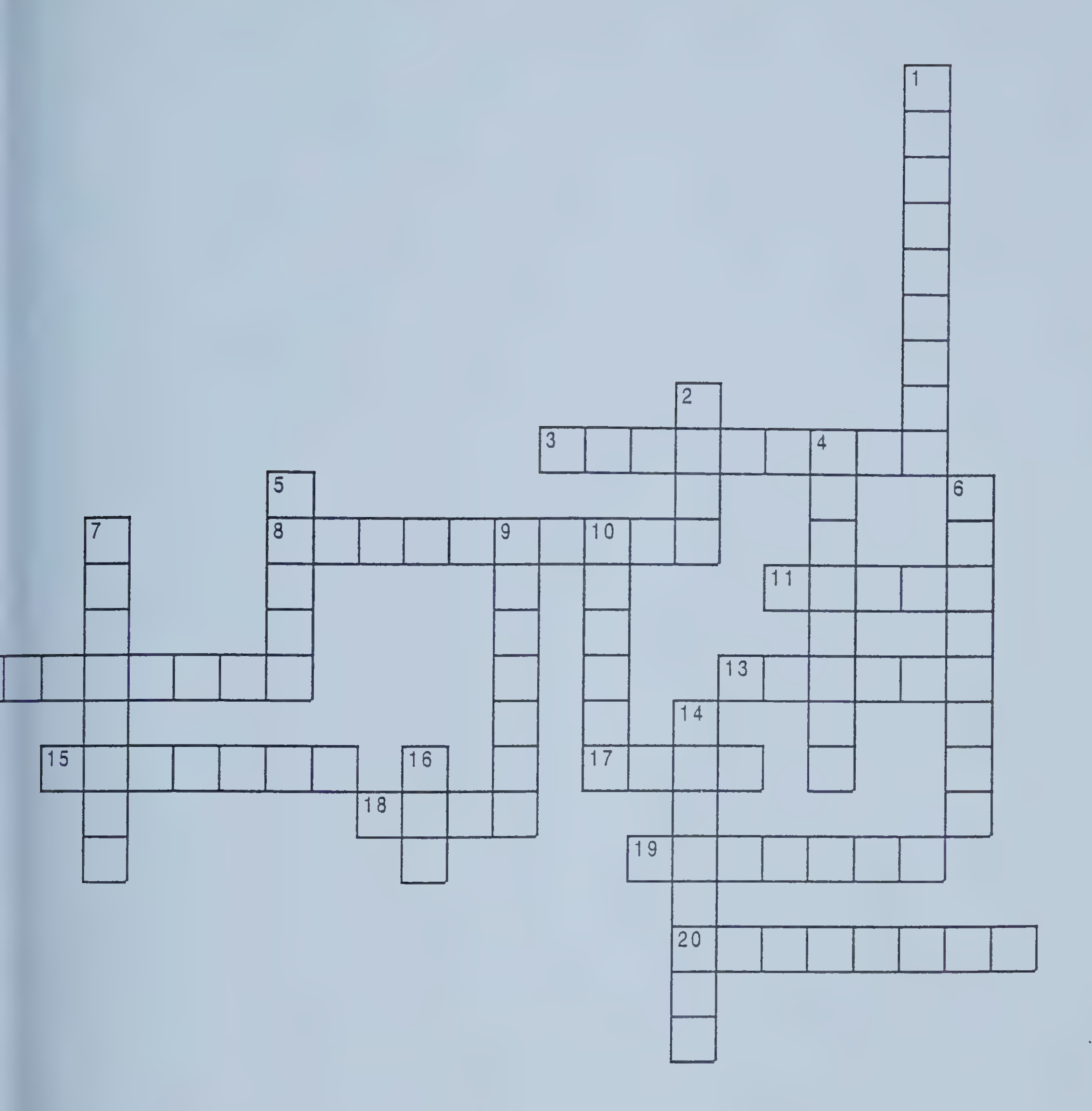
Annexe 6.5

Activités de renforcement

a- Le présent et à l'imparfait (exercices et quiz)
b- Le passé-composé (exercices et quiz)
c- Le futur simple et le conditionnel présent (exercices et quiz)
d- Le subjonctif présent (exercices et quiz)
e- L'infinitif présent (Mon premier baiser)
f- L'imparfait et l'infinitif présent (Elle ne m'a pas abandonnée)
g- Les adjectifs qualificatifs (Le champion)
h- Les participes passés (Retourne toujours tes appels)
i- Identification des verbes et les sujets (Les rumeurs)
j- Identification des règles de grammaire (Cadeau de graduation)

Directives:
1- Demander de faire les exercices après avoir complété les activités sur l'internet
2- Faire les exercices avec le livret de grammaire
3- Faire les quiz sans livret de grammaire

Verbes -présent et imparfait I



ACROSS

3 Elles (regarder, présent) par la fenêtre.

8 Tu (commercer, imparfait) ton devoir.

11 Ben (finir, présent) sa composition de francais.

12 Mon ami et moi (bouger,présent) constamment

13 Tu (prendre, présent) l'autobus

15 Nous (partir, présent) vers 6 heures.

17 Je (sortir, présent) mon argent.

18 Je (faire , présent) toujours mes devoirs à temps.

19 Tes amis (rire, imparfait) de toi.

20 Vous (écouter,imparfait) le professeur.

DOWN

1 Les acteurs (parler, imparfait)

2 Je (aller, présent) à l'ecole

4 Les élèves (écrire, présent) des poèmes intéressants.

5 J' (écrire, présent) une lettre à mon petit ami.

6 Tu (détester, présent) étudier le week-end.

7 Ton père (manger, imparfait) du poulet .

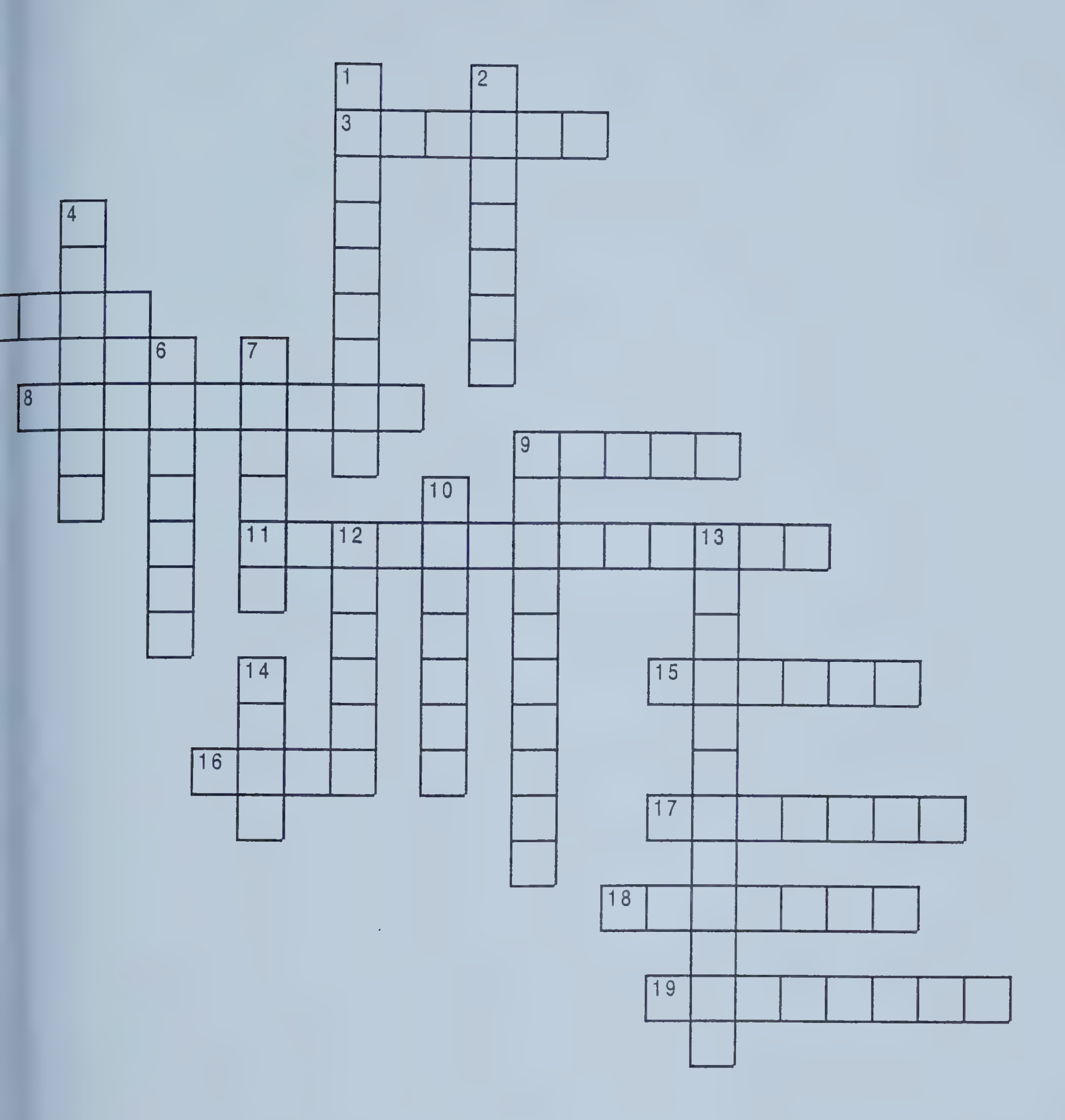
9 Nous (nager, imparfait) dans le lac.

10 Nous (aller, présent) au party

14 Elles (arriver, présent) en retard

16 Tu (aller, présent) à la maison

Verbes-présent et imparfait 2



ACROSS

3 J' (aller, imparfait) à Paris...

5 Il (voir, présent) que tu travailles

8 Nous (voyager, présent) pendant l'été.

9 Pierre (courir,présent) vite

11 Elles (expérimenter, présent) en sciences.

15 Les filles (jouer, présent) souvent

16 Je (être, présent) un artiste

17 Il (lancer, imparfait) la balle

18 Je (prendre, imparfait) l'avion

19 Vous (discuter,présent) des problèmes.

DOWN

1 Nous (marcher, imparfait) vite.

2 Nous (faire, présent) des miracles

4 Nous (skier, imparfait) chaque jour

6 Tu (patiner, présent) très bien

7 Vous (rendre, présent) l'argent

9 Ils (compter, imparfait) en espagnol

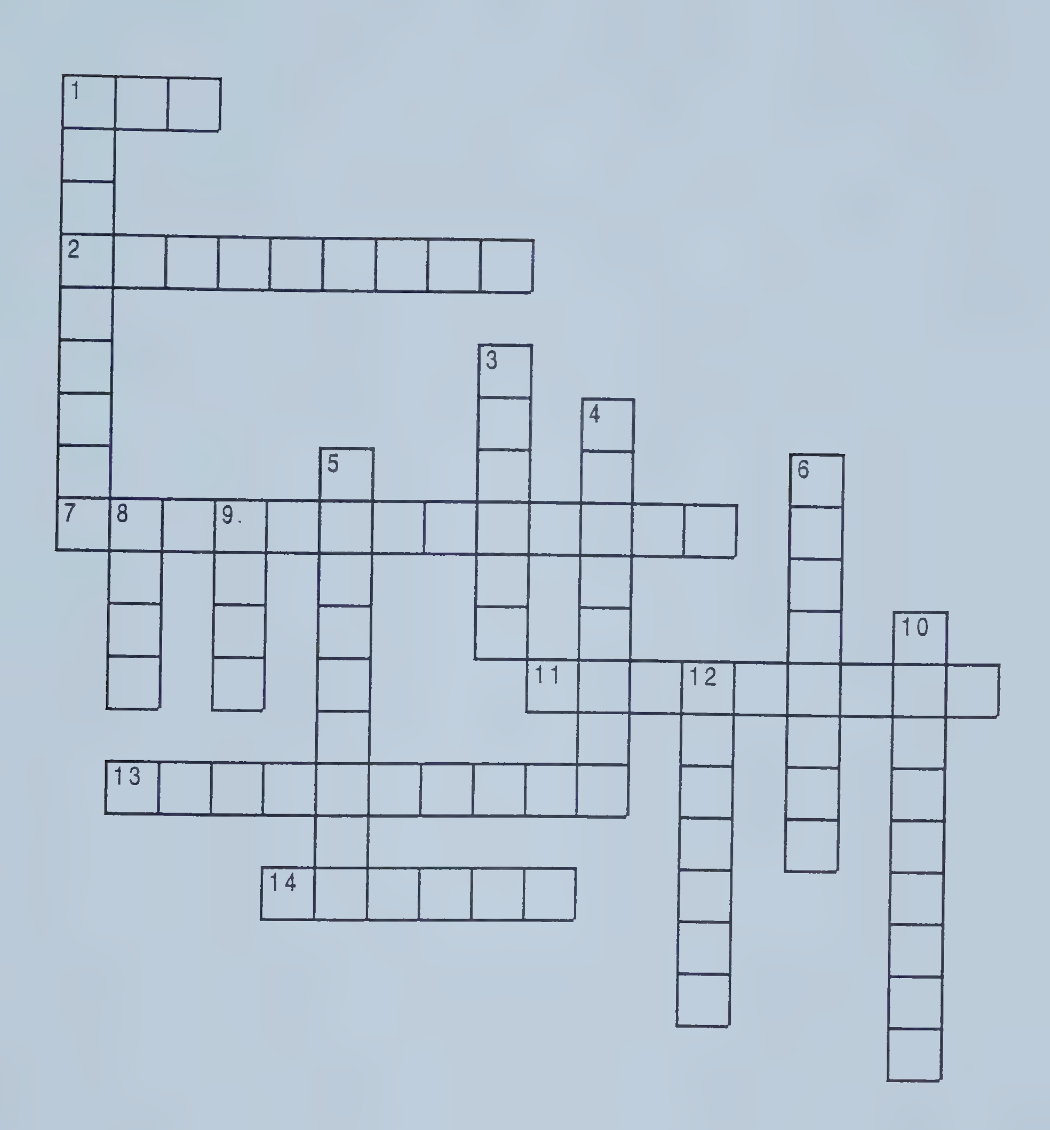
10 Tu (brosser, présent) les cheveux de ta soeur

12 Tu (prendre, présent) l'autobus

13 J' (encourager, imparfait) cette personne à mieux faire

14 Il (jouer, présent) au hockey

Quiz : présent / imparfait



ACROSS

1 Il (dire, présent) la vérité

2 Vous (chercher, imp.) vos crayons

7 Les étudiaient (travailler, imp.) fort

11 Tu (compléter, présent) tes devoirs

13 Je (commencer, imp.) mes travaux

14 J'(étudier, présent) chaque soir

DOWN

1 Il (discuter, imp.) avec son père

3 Je (boire, imp.) de l'eau

4 Nous (prendre, imp.) l'autobus

5 Ils (finir, présent) leur travail

6 Nous (manger, présent) des tartes

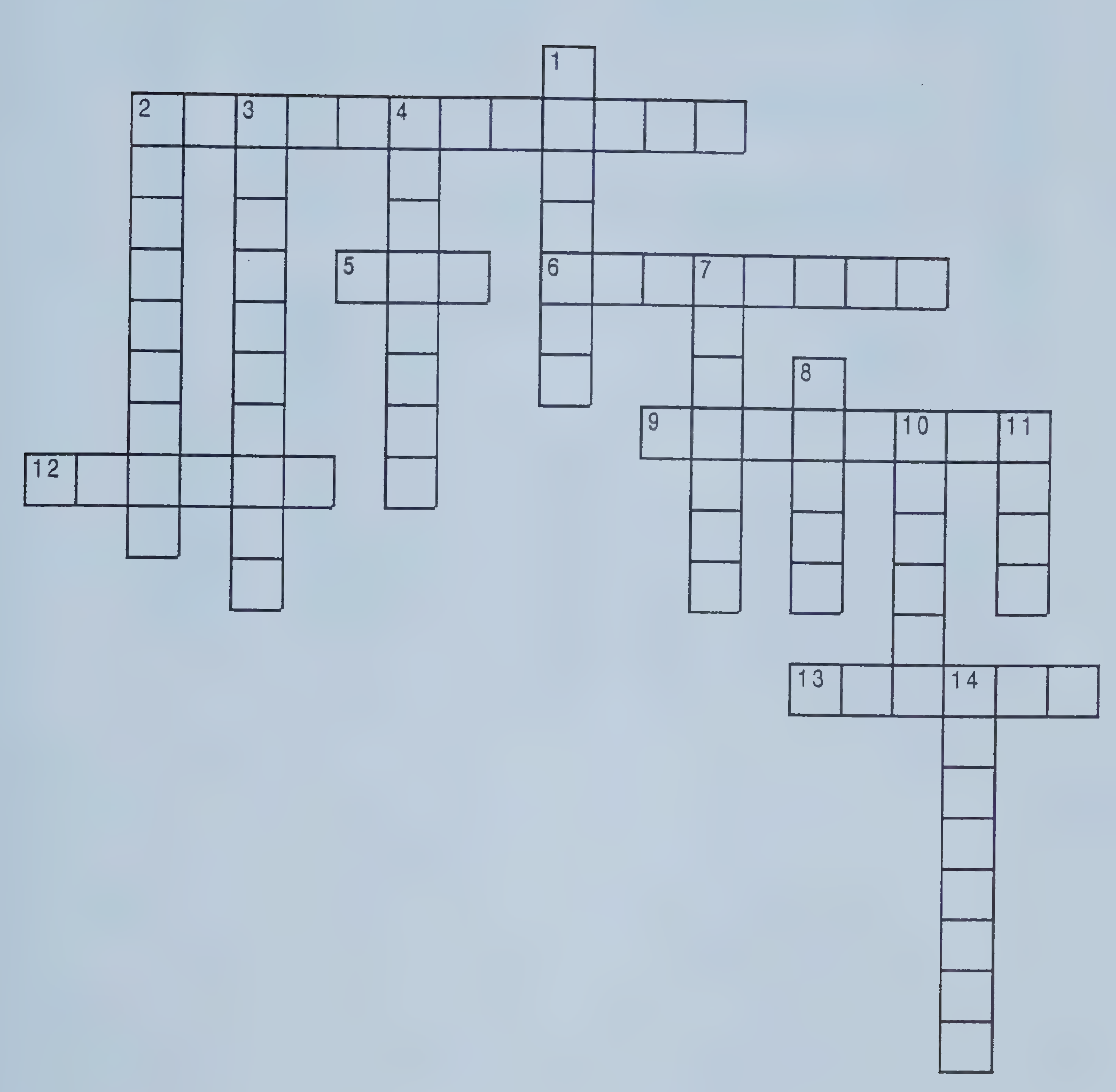
8 Il te (rendre, présent) l'argent

9 Je (voir, présent) ton point de vue

10 Tu (féliciter, présent) ton ami

12 Tes amies (parler, présent) toujours

Quiz 2 - présent / imparfait



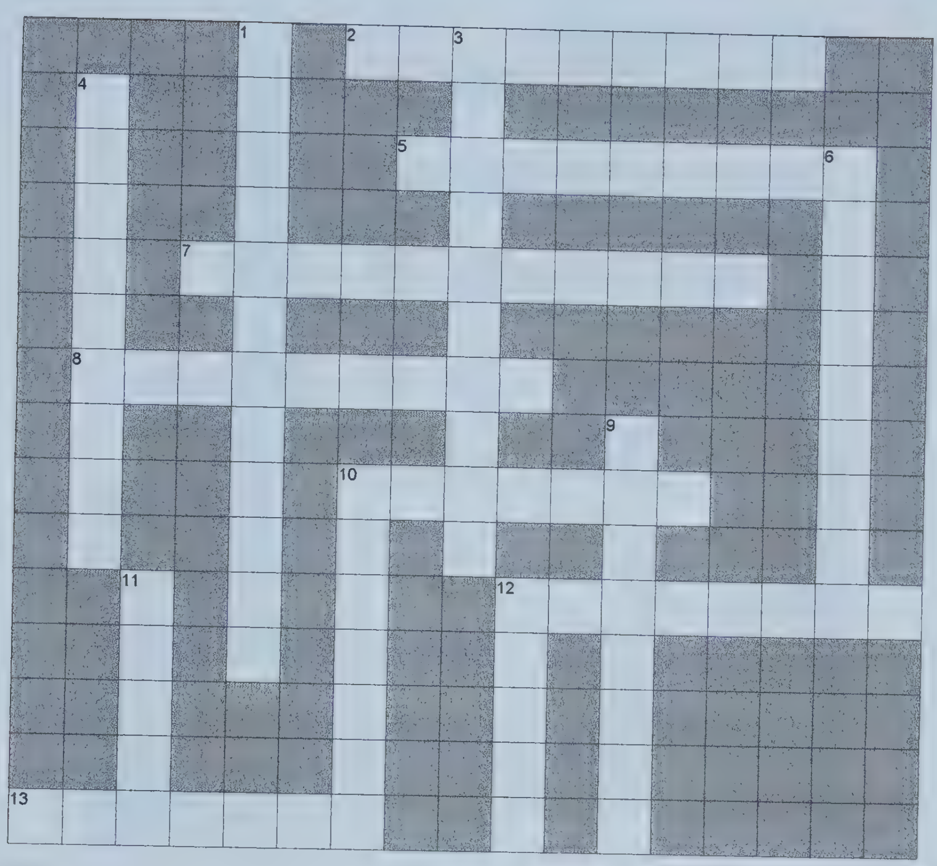
ACROSS

2 Ils (comprendre,imparfait) la règle de grammaire
5 Je (lire, présent) mon roman
6 L'auto (avancer,imparfait) vite
9 Tu (regarder, présent) la télévision
12 Vous (vendre, présent) du chocolat
13 Les étudiants (dire, présent) ce qu'ils pensent

DOWN

1 Ta mère (signer,imp.) ton examen
2 Ton ami et moi (calculer,présent) nos données
3 Ils (manger, imp.) ton repas
4 Pierre (écrire,imp) le problème
7 Tu (nager,imp.) dans le lac
8 Tu (laver,présent) tes cheveux
10 Je (dire,imp.) la vérité
11 Il (sentir, présent) mauvais
14 Vous (écouter, imp.) le suppléant

Le Passé-composé



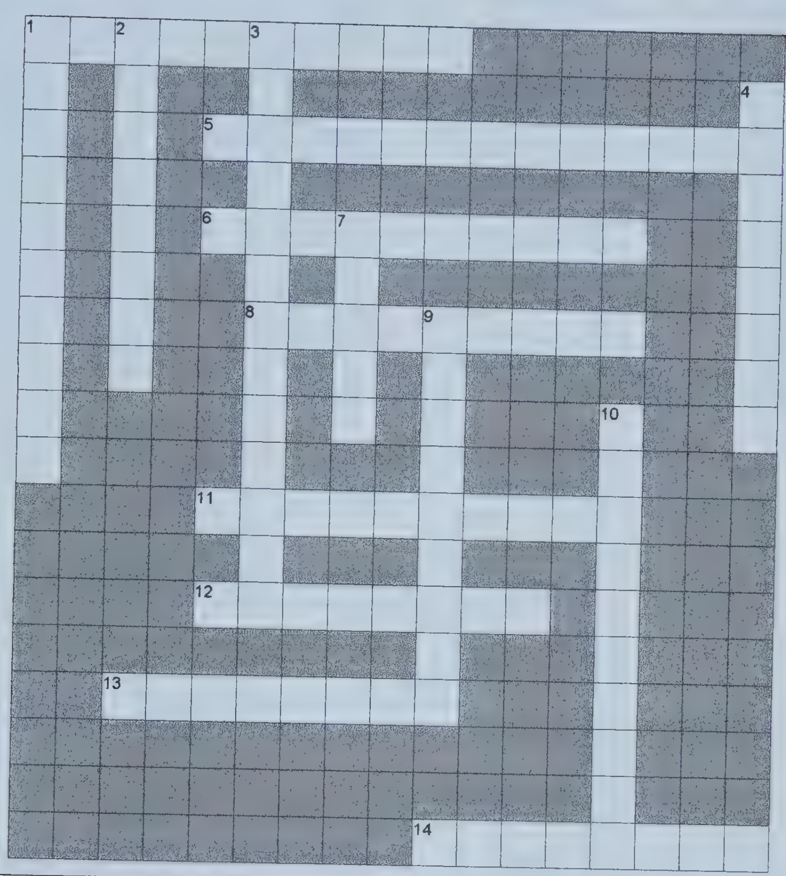
ACROSS

2. Marie, tu (arriver) en retard
5. Tes parents (venir) te visiter.
7. Pierre (descendre) par l'ascenseur
8. La balle que tu (trouver) appartient à mon frère
10. J' (donner) de l'argent à un ami (Je=fille)
12. Les leçons que j' (prendre) étaient difficiles
13. Ce garçon (aller) au cinéma

DOWN

1. Nous (preparer) le repas
3. Nous (rendre) l'argent que tu as trouvé
4. Vous (sauter) par dessus la clôture
6. Je (mourir) de fatigue (je=fille)
9. Les professeurs (parler) à tes parents
10. Tu (manger) une pomme
11. Paul (faire) des gâteaux pour ta fête
12. Elle (finir) ses devoirs

Le passé-composé (2)



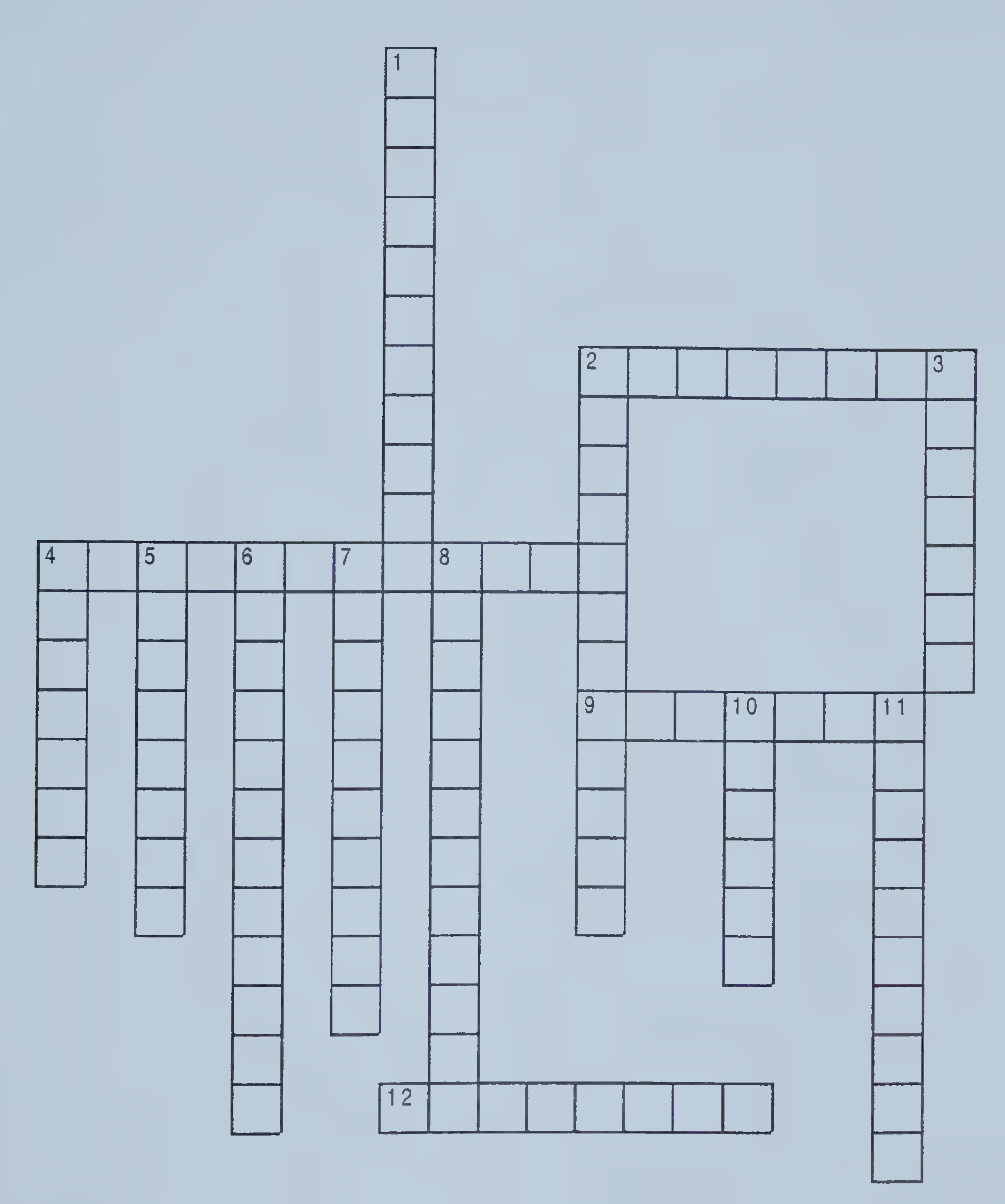
ACROSS

1. Valérie, tu (organiser) cette soirée pour moi ?
5. Mon amie et moi (revenir) à temps
6. La partie que tu (regarder) était intéressante
8. Cette étudiante (sortir) pour aller à la toilette
11. Ton ami (travailler) fort sur son projet
12. Tu (monter) en prenant les escaliers (tu = fille)
13. Les cadeaux que tu (acheter) sont beaux
14. La personne que nous (voir) avait les cheveux noirs

DOWN

1. La maison que vous (vendre) était jaune
2. Les enfants 9dormir) sur le plancher
3. Les pains que nous(déguster) étaient frais
4. Sophie, tu (rester) jusqu'à la fermeture
7. Ton cousin (naître) le 3 décembre
9. Les erreurs que les étudiants (faire) étaient acceptables
10. Vous (partir) à 9 heures.

Quiz 1 – Passé-composé



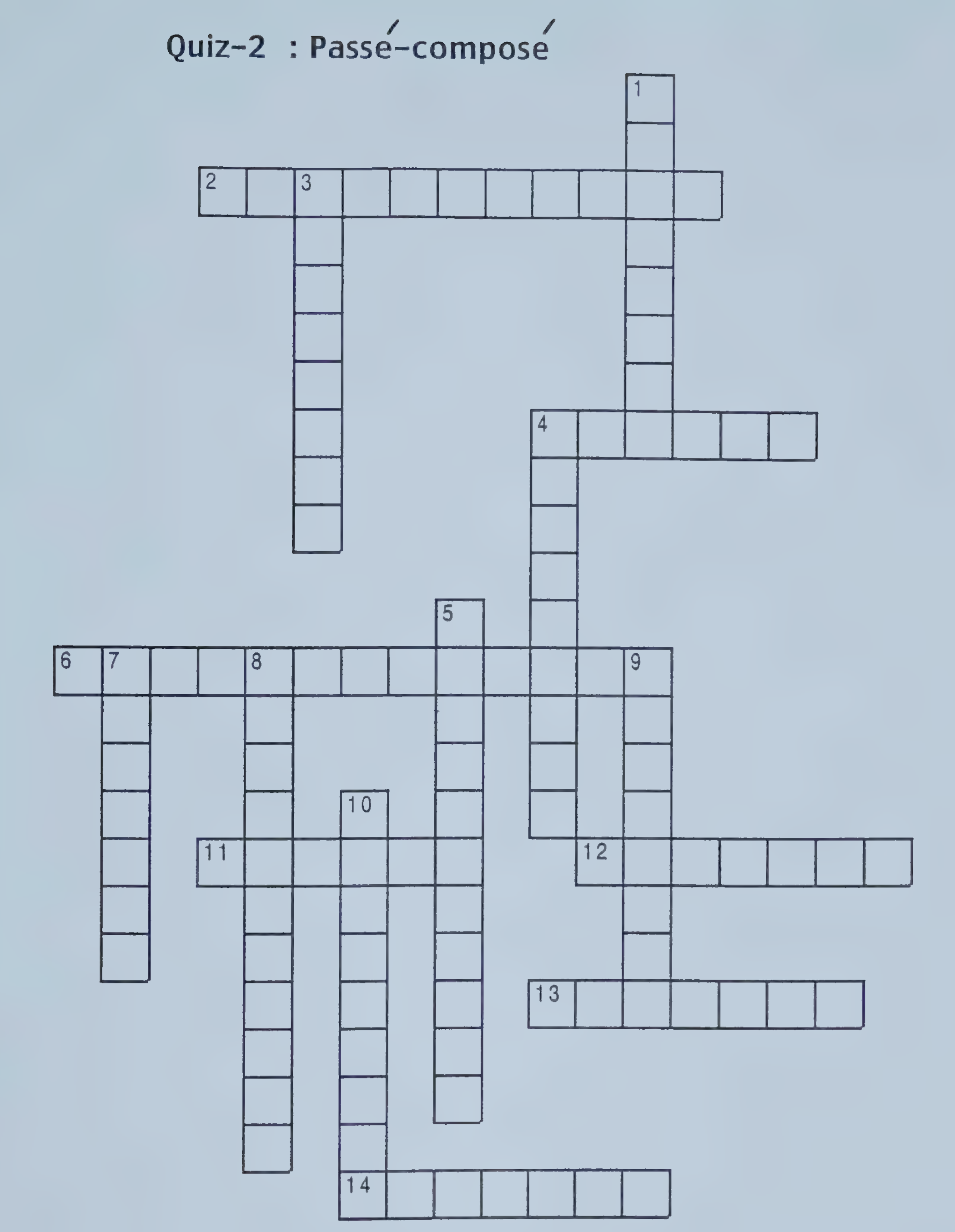
ACROSS

2 Ton ami (utiliser) ton stylo
4 Les heures que nous (passer) à attendre étaient longues
9 J' (parler) à ta mère hier
12 Tu (chanter) à l'assemblée

DOWN

1 Ils (revenir) pour vous parler
2 Nous (réaliser) que tu avais raison
3 Jaimie, tu (venir) ici en train !
4 La pomme qu'il (manger) était verte
5 Les professeurs (écrire) des commentaires positifs
6 Les étudiantes (arriver) de leur voyage
7 Vous (chanter) très bien
8 Nous (partir) à 8 heures.
10 La route que mon père (prendre) était en mauvais état
11 Grand-maman, vous (sortir) de votre chambre ?

Quiz-2 : Passé-composé



ACROSS

2 Vous (discuter) avec vos parents

4 Vous (avoir) du plaisir au party

6 Nous (revenir) à temps

11 Tu (jouer) au hockey

12 Il (marche) pendant 2 heures

13 Les joueurs (finir) leur partie

14 Les bébés de Mrs Coo (naître) le 24 décembre

DOWN

1 Tes parents (parler) à la directrice

3 Il (partir) content

4 Les notes qu'il (obtenir) étaient bonnes

5 Nous (étudier) pour ce quiz

7 Les boissons qu'ils (boire) étaient froides

8 Marie, tu (descendre) de l'arbre

9 Je (mourir) de fatigue

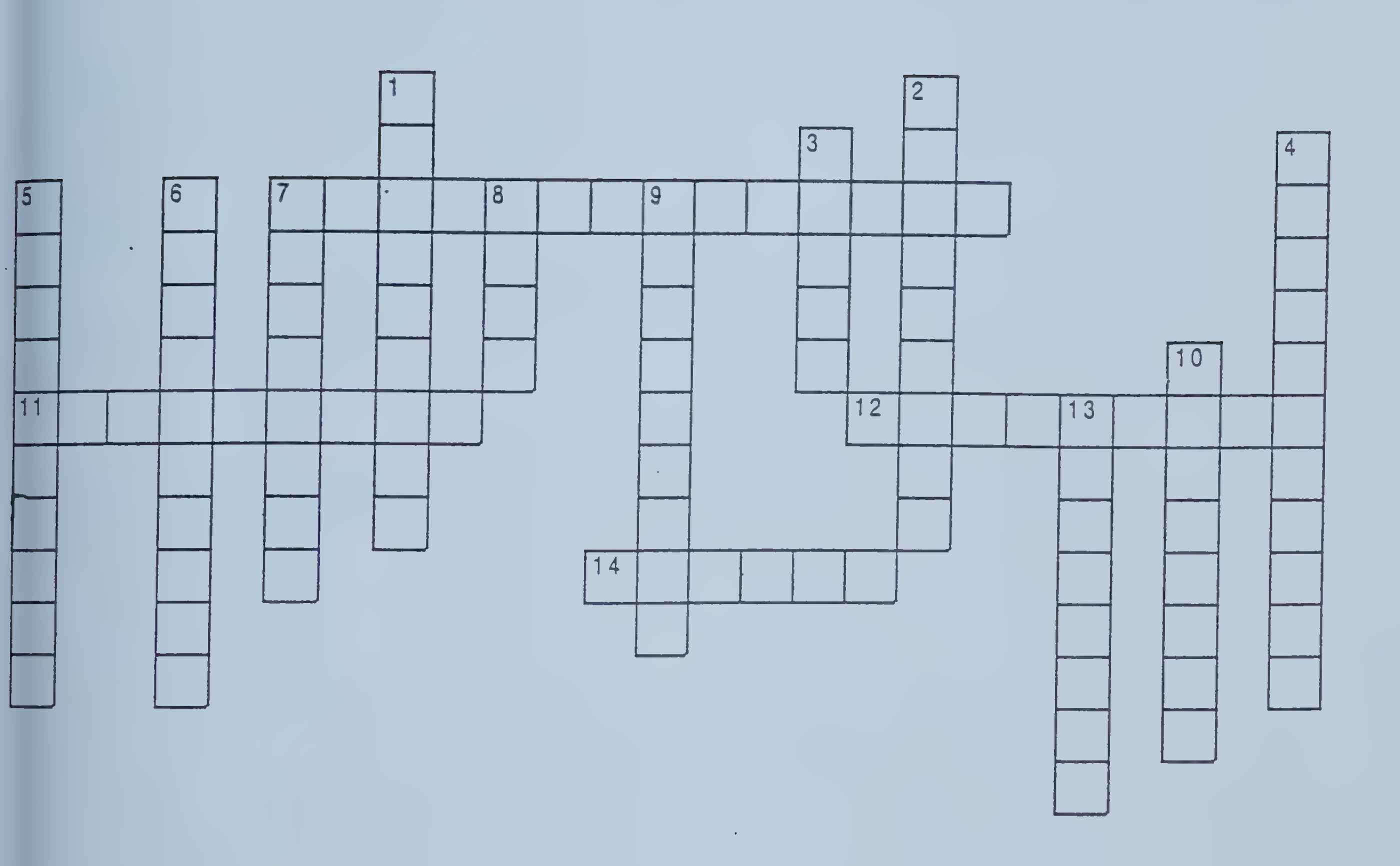
10 Ils (aller) à Paris

Verbes 1 – Futur et Cond

Nom : ____________

Groupe :

Résultat : - 30



ACROSS

7 Ils (parvenir-cond) à faire tous les devoirs si la télé était fermée

11 Je (traiter-futur) le suppléant avec un respect remarquable

12 Les usines (poluer-futur) notre environnement

14 Tu (voir-futur) que j'ai raison !

DOWN

1 Ton frère (partir-cond) en voyage si ses enfants étaient plus vieux

2 Les animaux (donner-futur) du plaisir aux enfants

3 Tu (lire-futur) ce texte 2 fois

4 Nous (discuter-futur) de ce problème plus tard

5 Vous (écouter-cond) si la présentation était intéressante

6 Nous (sortir-cond) par la porte de derrière si ....

7 Tu (parler-futur) en bien de tes professeurs que tu aimes tant !

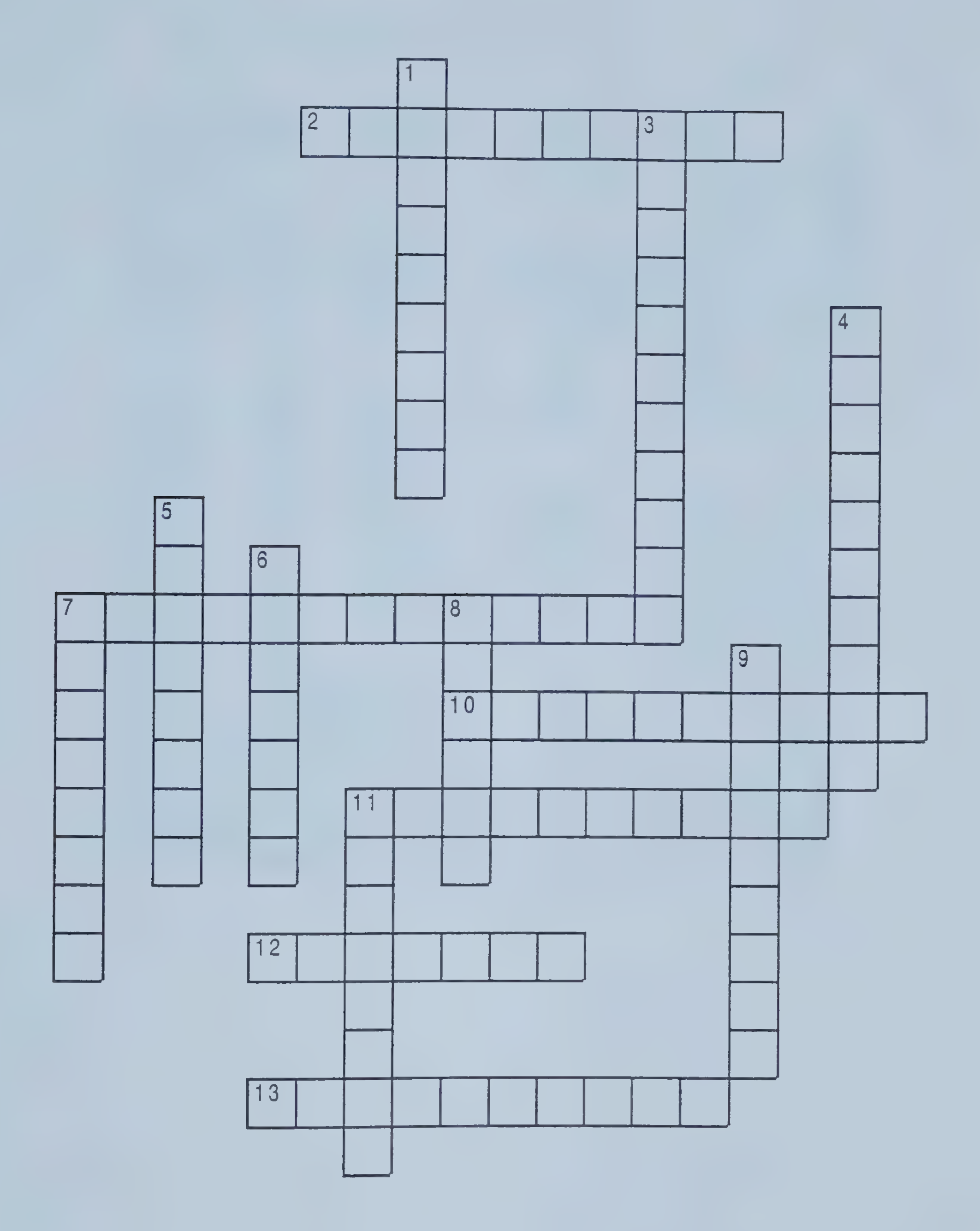
8 J' (aller-futur) en Europe cet été.

9 Vous (danser-cond) si vous étiez en forme

10 Tu (jouer-cond) au hockey si ton bras était guéri

13 Les élèves (écrire-futur) les notes dans leurs cahiers

Verbes – Futur et Conditionnel



ACROSS

2 Ton amie (chanter-cond) si elle n'était pas malade

7 Nous (commencer-cond) à faire nos devoirs si nous étions gentils

10 Les voleurs (rendre-cond) l'argent qu'ils ont volé si ....

11 Elles (peigner-futur) les cheveux des artistes

12 Je (finir-futur) mon exercice en silence

13 Ils (chasser-futur) les renards

DOWN

1 Vous (manger-cond) si la nourriture était bonne

3 Tu (accepter-cond) l'argent de cette dame

4 Tes parents (nourrir-futur) les animaux durant ton absence

5 Tu (fumer-cond) si tu avais une cigarette

6 Vous (perdre-futur) si vous continuez à jouer de la sorte

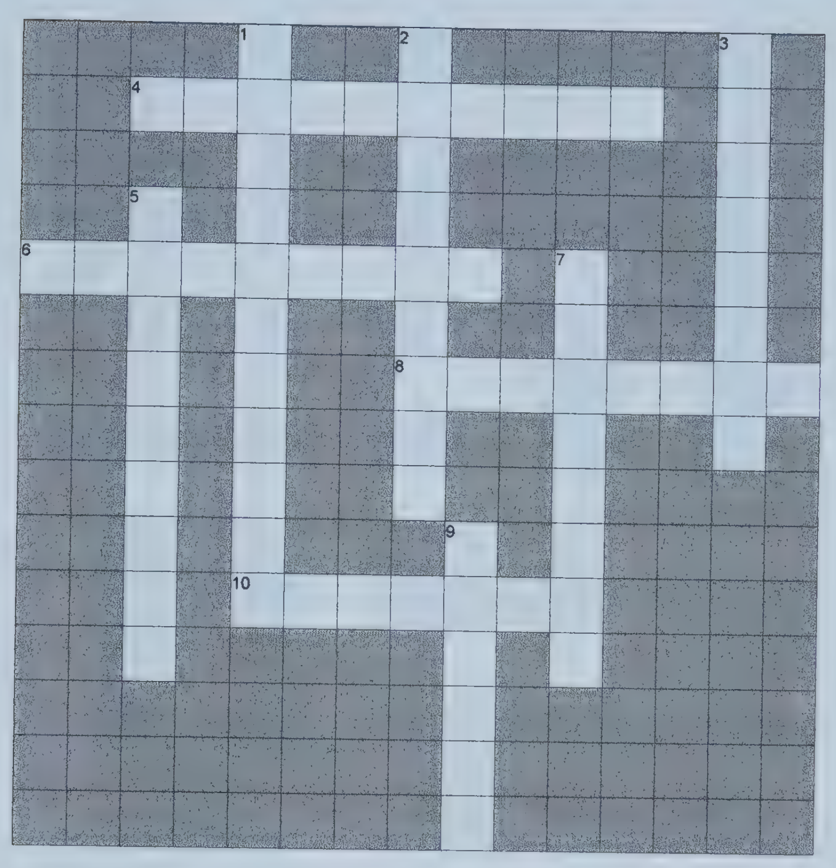
7 Ton père (conduire-futur) la voiture

8 Je (rire-cond) si tu tombais de ta chaise

9 Mon ami et moi (venir-futur) te visiter à ta maison

11 Tu (prendre-futur) mon auto pour aller à la partie

Quiz - Futur et Conditionnel



ACROSS	DOWN

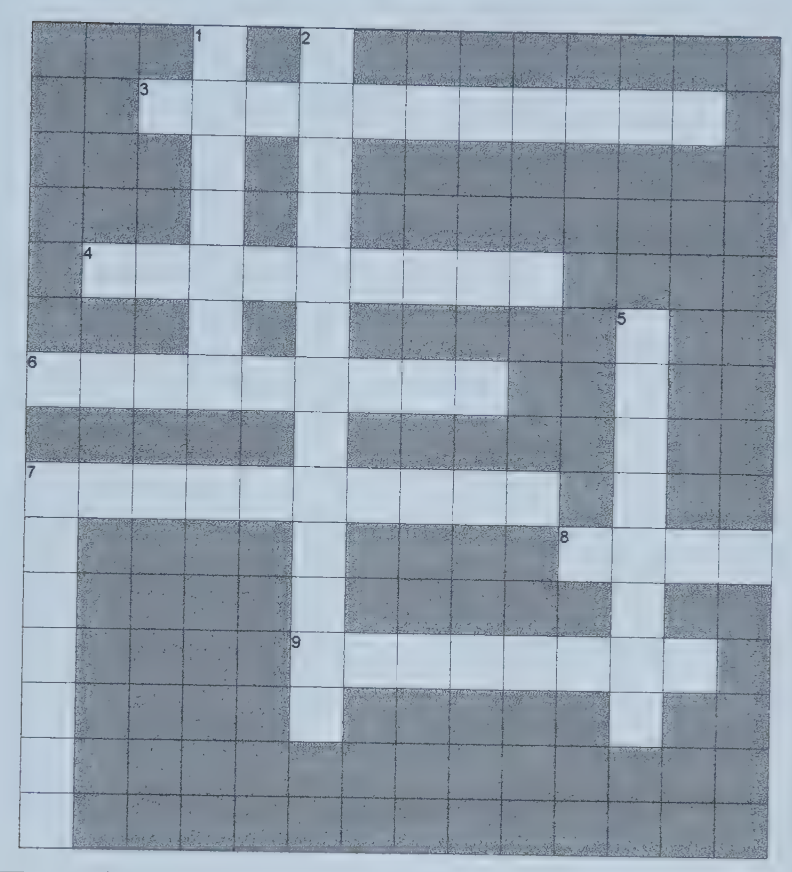
ACROSS

4. Tes parents (skier,cond) s'ils pouvaient prendre des leçons
6. Vous (chanter,futur) pour votre mariage
8. Tu (aimer,cond) mon ami paul
10. Il (sortir,futur) par cette porte

DOWN

1. Nous (visiter,cond) notre ami si nous pouvions
2. Tu (manger,cond) cette pomme si tu avais faim
3. Il (vouloir,cond) avoir plus de temps
5. Nous (partir,futur) à sept heures
7. Tu (prendre,futur) mon auto
9. Ton copain (finir,futur) ton travail pour toi

Quiz- Futur et Conditionnel 2



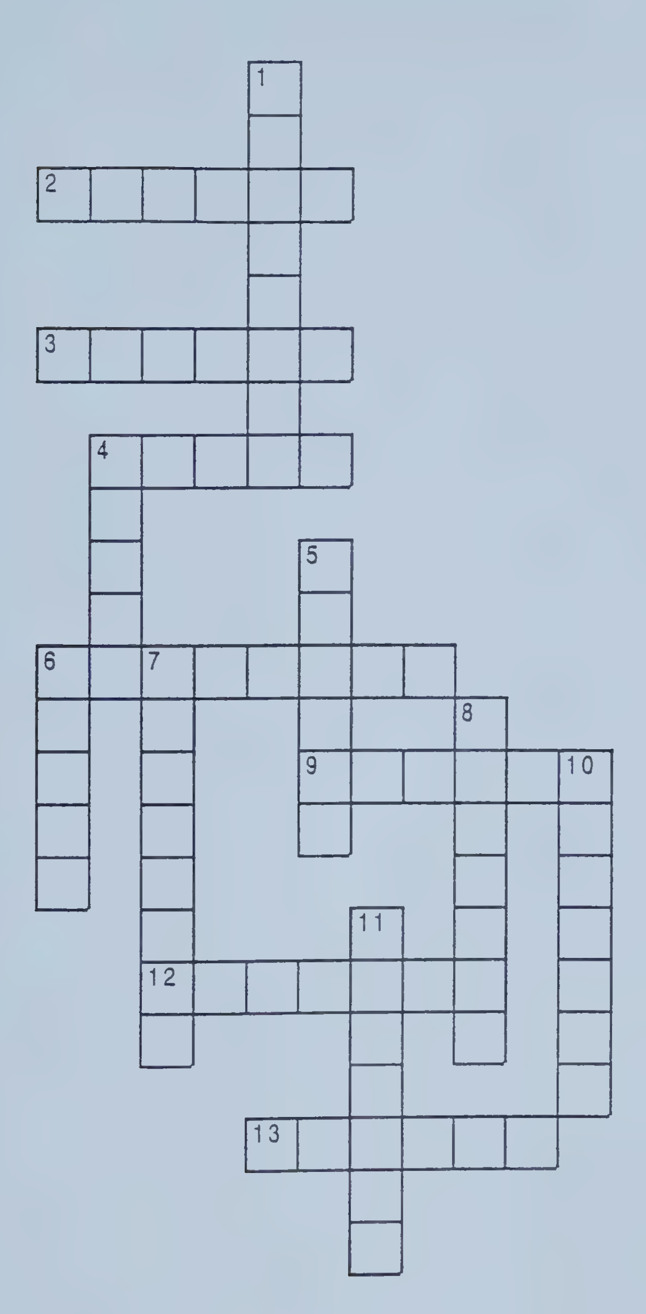
ACROSS

3. Ton frère (regarder,cond) la télé si tu le laissais faire
4. Vous (dormir,cond) si les enfants étaient calmes
6. Tu (réussir,futur) ce quiz avec une bonne note
7. Nous (voyager,futur) avec Air Canada
8. J' (aller, futur) au cinéma ce soir
9. Il (nager,cond) si la piscine était ouverte

DOWN

1. Tu (rendre,futur) l'argent à ta mère
2. Les élèves (participer,futur) au concours
5. Tu (pouvoir,cond) étudier un peu plus
7. Je te (vendre,futur) ce billet pour un bon prix

Les verbes au subjonctif present



ACROSS

2 Il faut que tu (faire) ton travail

3 Il faut que vous (jouer) des sports pour rester en forme

4 Il faut que je (partir) à 7 heures

6 Il faut que ton ami (descendre) à cet arrêt

9 Il faut que j' (écrire) cette lettre

12 Il faut que nous (nager) chaque jour pour devenir meilleurs

13 Il faut que ton chien (venir) pour accoupler ma chienne

DOWN

1 J"exige qu'ils (prendre) un taxi !

4 Hélène voudrait que ton ami (parler) à ses parents

5 J'aimerais que tu (manger) tous tes légumes

6 Mes parents aimeraient que je (dormir) dans l'autobus

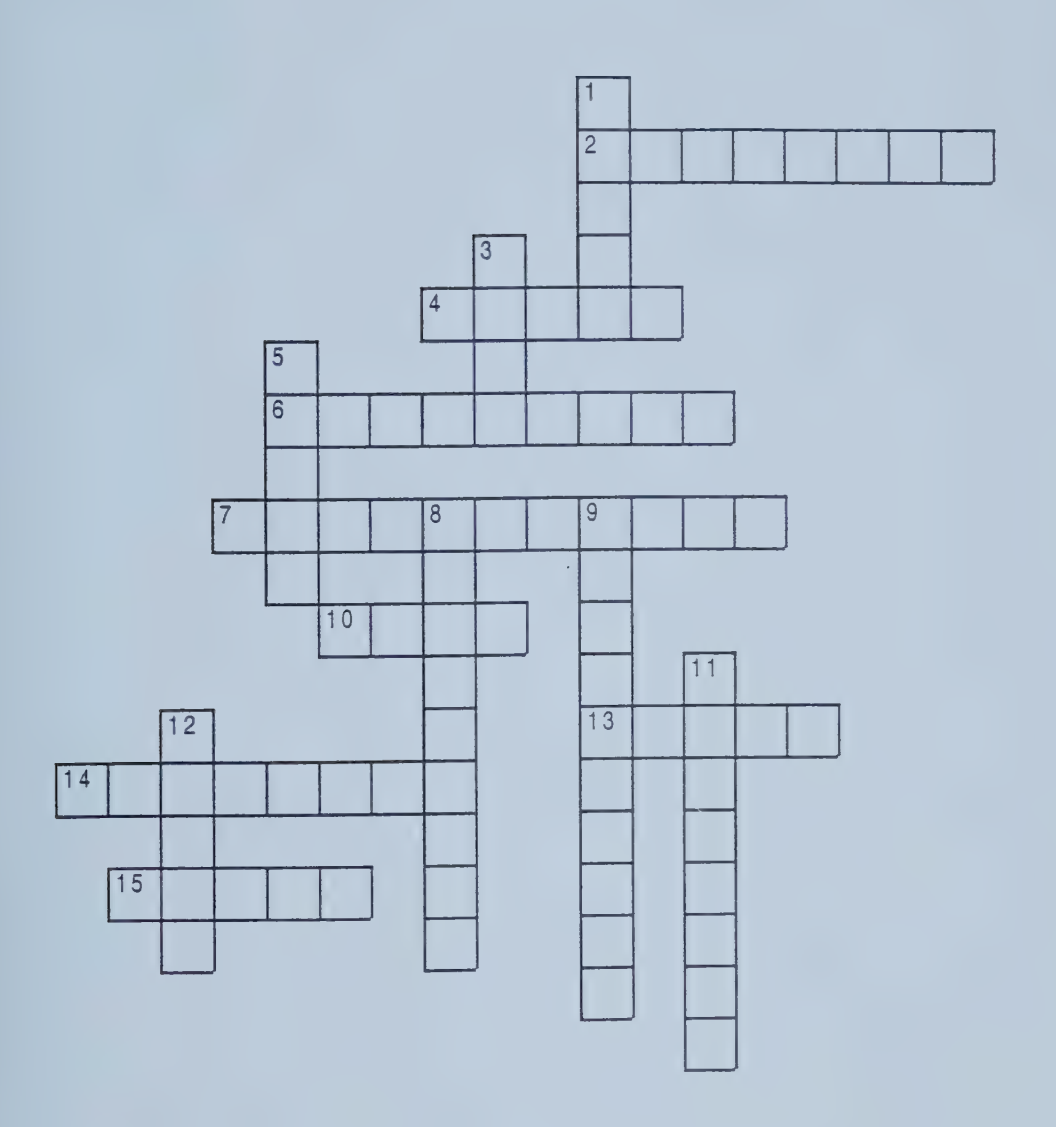
7 Les journées que nous (sortir) ensemble étaient les lundis

8 Ton ami veut que ton frère (finir) de peinturer la maison

10 Ton prof. aime que tu (étudier) pour les tests

11 Il faut que les enfants (boire) leur lait chaque jour

Verbes au Subjonctif présent -2



ACROSS

2 Il faut que les enfants (laisser) leurs jouets à la maison

4 Il faut que tu (aimer) la vie

6 Ton père veut que tu (apprécier) tes professeurs

7 Mes parents veulent que nous (retourner) à 11 heures

10 Il faut que tu (voir) ce film !

13 Il est important que les malades (rire) régulièrement

14 Il est nécessaire que nous (bouger) nos pupitres

15 Il faut que l'étudiant (fermer) la porte en partant

DOWN

1 Il faut que ta soeur (placer) ces feuilles en ordre

3 Il faut que je (lire)

5 Il est important que tu (laver) tes vêtements regulierement

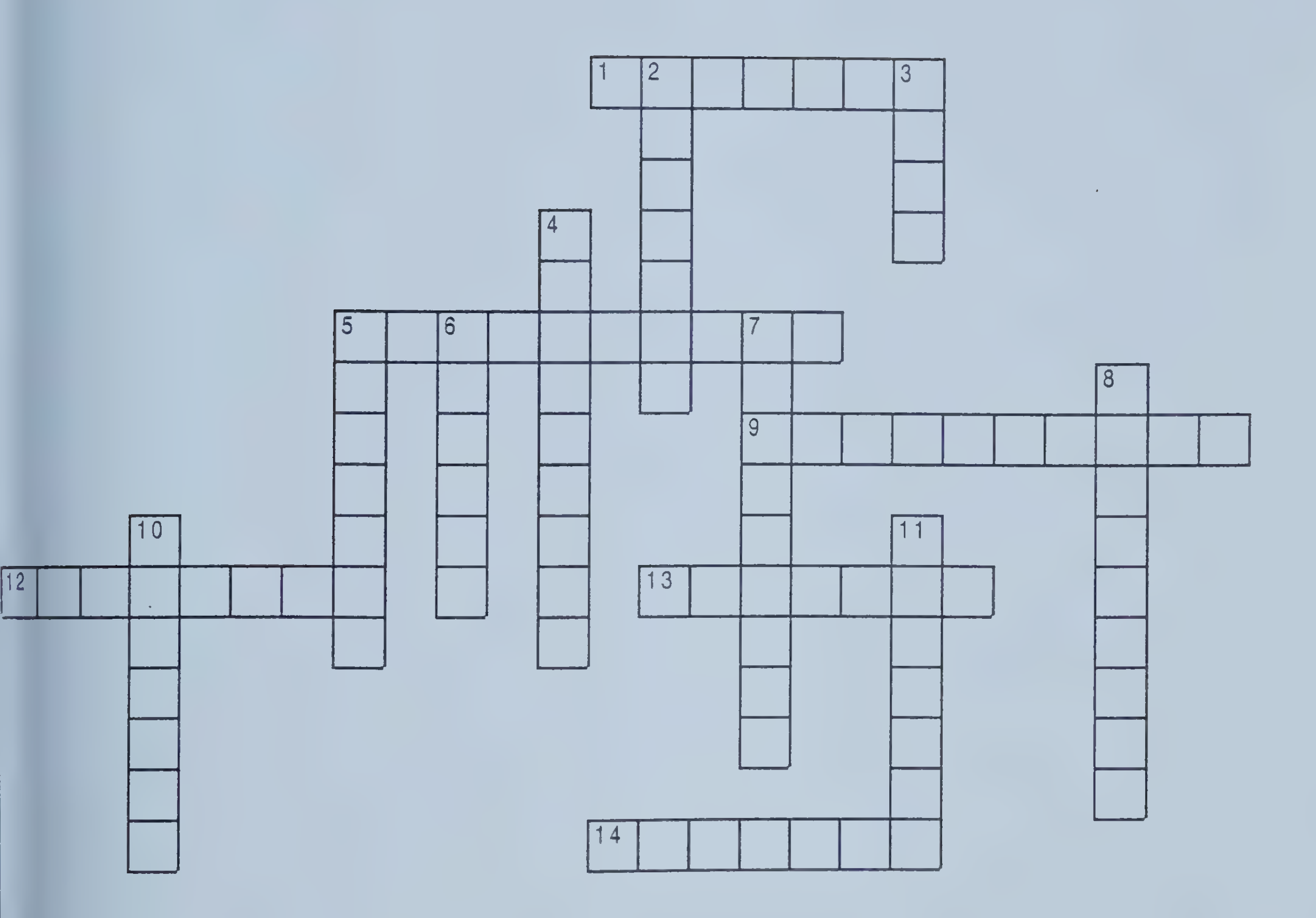
8 Il faut que vous (utiliser) votre bescherelle plus souvent

9 Il faut que vous vous (inscrire) pour la 10e année

11 Il faut que ton ami (déménager) la semaine prochaine

12 Il ne faut pas que tu (juger) les autres qui sont moins riches

Quiz - Subjonctif present 2



ACROSS

1 Il faut que nous (garder) notre sang froid

5 Ton prof. veut que tu (parvenir) à faire ce type de problèmes

9 Je veux que vous (retourner) à la classe avant de partir

12 Il est important que ton frère (apprécier) ce qu'il a

13 Il est important que tu ne (laisser) pas tes choses dans ma classe

14 Il faut que les infirmières (bouger) les patients régulierement

DOWN

2 Il faut que nous (aimer) les autres étudiants

3 Tu veux que je (être) ton ami !

4 Il est important que vous (utiliser) votre bescherelle

5 M.Christian aimerait que vous (placer) vos chaises

6 Les docteurs veulent que nous (rire) pour nous soulager un peu

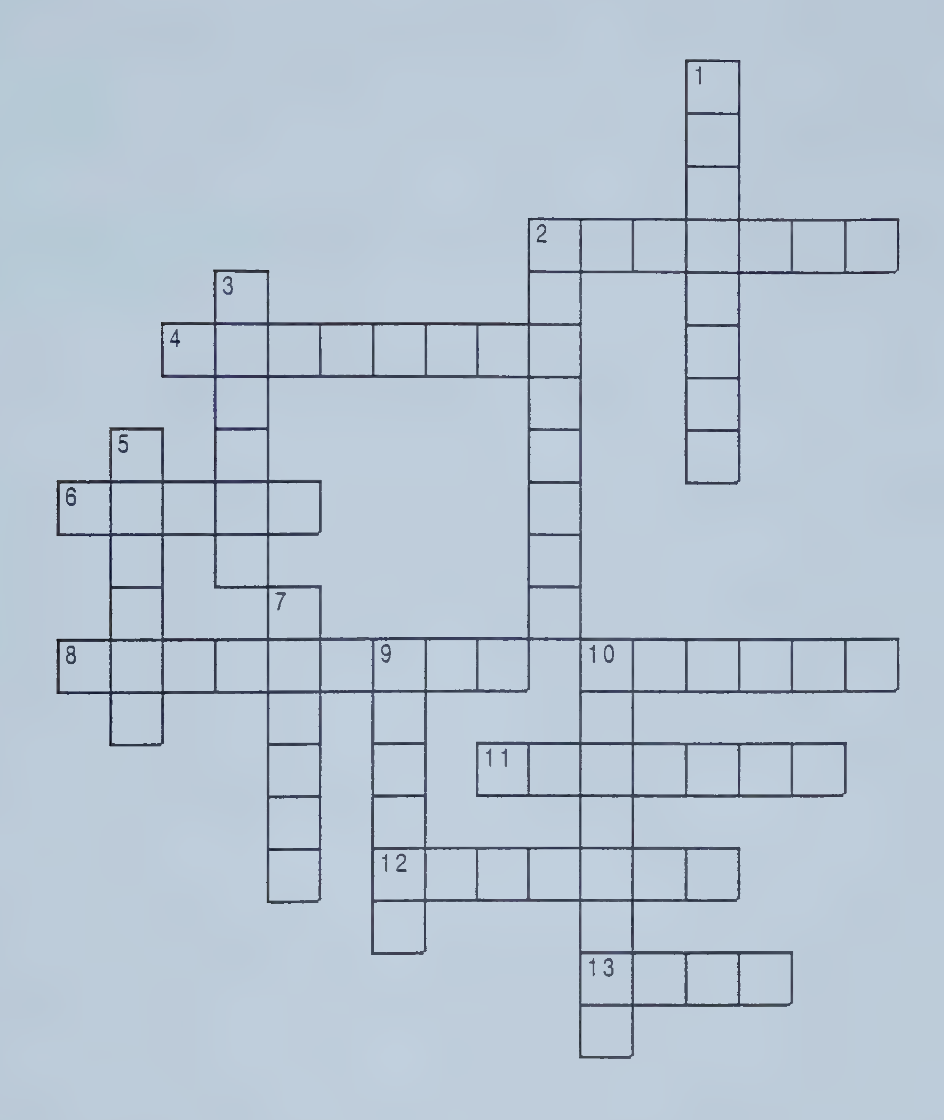
7 Ton tuteur veut que nous (écrire) ce qu'il nous dit

8 Il faut que les adultes (finir) leur discussion

10 Il ne faut pas que tu (frapper) M.Christian.... jamais

11 Il est important que les magasins (fermer) leurs portes à 8 heures

Quiz – Subjonctif present 1



ACROSS

2 Il faut que ton ami (finir) le repas

4 J'aimerais que nous (partir) tôt

6 Ton ami veut que tu (jouer) avec lui

8 Il est important que tu (descendre) à cet arrêt d'autobus

10 Tu aimerais que ton ami (prendre) un taxi

11 Il faut que les vaches (sortir) de l'étable

12 Il faut que vous (étudier) pour le quiz

13 L'entraîneur aime qu'il (nager) 4 heures par jour

DOWN

1 Le prof. veut que les élèves (écrire) les notes

2 Il est nécessaire que nous (faire) nos travaux de FLA

3 Les pommes que tu (manger) sont succulentes

5 Il faut que tu (boire) ton lait

7 J'aimerais que vous (venir) me voir l'an prochain

9 Il faut que tu (dormir) 8 heures par jour minimum

10 Il ne faut pas que nous (parler) pendant cet exercice

Résultat: **- 50**

Nom : _______________

Groupe 9-

Souligne les verbes à l'infinitif présent (25) et fais une flèche au mot qui est la raison pour laquelle le verbe est à l'infinitif.

Mon premier baiser

J' étais une adolescente très timide, tout comme mon premier petite ami. A cette époque nous avions 14 ou 15 ans et nous vivions dans une petite ville de l'Alberta. Nous sortions ensemble depuis deux semaines et nous nous limitions à nous tenir la main et à discuter de tout et de rien. Nous voulions bien échanger un baiser mais aucun de nous avait le courage de faire les premiers pas.

Finalement, un soir où nous étions assis sur le divan du salon (mais parents étaient partis voir des amis .... j'avais tout arrangé cela moi-même!) il a décidé de tenter sa chance. Nous étions entrain de parler des professeurs et des injustices scolaires lorsqu'il s'est approché de moi en ouvrant sa grande bouche. Sans penser, j'ai placé le coussin devant mon visage pour l'arrêter...... le coussin a reçu un beau baiser .... j'ai dû le laver!

Même si je désirais être embrassée, je suis allée m'asseoir un peu plus loin sur le divan et nous avons continué de parler de rien tout en écoutant un film très original et bien fait "Le retour de M.Christian ". Il s'est approché de moi de nouveau et j'étais très nerveuse. Il s'est penché vers moi avec l'intention de me donner la langue mais

j'ai perdu le contrôle et j'ai éternué dans sa figure! Je ne pouvais pas croire ce que je venais de faire, je suis maintenant certaine que je ne recevrai aucun baiser de ce beau "hunk" ....

A ma grand surprise il semblait être encore intéressé même si son visage était couvert de......... . Bref, 20 minutes ont passé et j'ai décidé de briser le silence qui règnait dans le salon. Je me suis levée et je suis allée en face de la télévision. Il m'a regardé avec ses yeux bleus et j'ai dit d'un ton impatient "Eh bien quoi! Tu te décides de m'embrasser ou non? "Oui" répondit-il en se dirigeant vers moi. J'ai donc redressé la tête, j'ai fermé mes yeux et je lui ai donné mes belles grandes lèvres toutes mouillées. (Pourquoi diable ne m'embrassait-il pas?) J'ai ouvert mes yeux et j'ai vu que sa bouche s'approchait de la mienne. Heureuse car finalement j'allais être embrassée, j'ai souris ....et IL M'EMBRASSA SUR LES DENTS !

Je pensais que j'allais mourir de honte et mon petit ami est parti sans me parler. Je me suis demandée souvent s'il avait parler de ma maladresse à ses amis. Comme j'étais timide, je n'ai pas fréquenté des garçons pour le reste de la neuvième année. Heureusement qu'il venait d'une autre école car sinon cela aurait été la fin du monde et la fin de ma réputation de bonne embrasseuse! (c'est moi qui m'avait donné cette réputation!)

Pendant ma première année en 10e année, j'ai décidé que j'allais combattre ma timidité et apprendrais à embrasser avec grâce et assurance.... et avec un style! Bref, j'ai eu une très bonne 10e année! (Oh la la ......j'ai eu mal aux lèvres et j'ai attrappé quelques feux sauvages car j'ai embrassé tout ce qui bougeait!).

L'été arriva et je suis allée à un party avec des amies. Je suis entrée dans la maison et "qui" était assis tout seul sur le divan.....celui qui m'avait embrassé les DENTS! Etant maintenant plus confiante, j'ai décidé de lui taper sur l'épaule et de me jeter dans ses bras en l'embrassant avec ma langue qui mesure 12 cm. Après l'avoir aidé à se rasseoir, je l'ai regardé dans les yeux et j'ai dit "Et voilà ! ". Il m'a souri et me montra du doigt la fille qui se trouvait à côté. "Mary Jane (c'est mon nom), j'aimerais te présenter ma nouvelle petite amie ".

Résultat : - 50

Nom : ___________________
Groupe

Trouve dans l'histoire les éléments suivants:

légende

- 30 verbes conjugués à l'imparfait
- 20 verbes à l'infinitif présent

Elle ne m'a pas abandonnée

Couchée sur le plancher, furieuse, je donnais des coups de pieds et criais à en avoir mal à la gorge, simplement parce que la mère de la famille d'accueil m'avait demandé de ranger mes jouets. "Je te déteste" hurlai-je. J'avais six ans et je ne comprenais pas pourquoi j'étais si fâchée à l'intérieur.

Je vivais en famille d'accueil depuis l'âge de deux ans car ma mère bilogogique était incapable de prendre soin de mes 5 soeurs et moi. Comme nous n'avions ni père ou ni de famille pour nous prendre en charge, nous avions tous été confiées à différentes familles. Seule et confuse, je ne savais pas comment dire aux autres ma peine. Mes explosions de colère étaient l'unique moyen que je connaissais pour exprimer ma souffrance.

A l'âge de sept ans, alors que je vivais dans ma troisième famille, j'ai rencontré Kate pour la première fois. Kate était célibataire et voulait adopter un enfant. Je ne croyais pas qu'elle me choisirait et je pensais que personne ne voudrait vivre avec moi pour toujours. Ce même jour Kate m'a amenée à une ferme et nous avons eu beaucoup de plaisir. Je profitais de l'occasion car je savais que c'était probablement la dernière fois que je verrais cette Kate! Pourtant, quelques jours plus tard, une travailleuse sociale est venue à ma maison pour me dire que Kate voulait m'adopter et elle m'a demandé si j'accepterais de vivre seulement avec un parent ou lieu de deux. "Tout ce que je veux c'est quelqu'un qui a de l'argent, oup! je veux dire quelqu'un qui m'aime" j'ai répondu.

F

Kate est venue le jour suivant et elle m'a expliqué qu'il faudrait un an pour remplir les formalités d'adoption mais que je pouvais déménager chez-elle. J'avais hâte mais j'avais peur car nous étions de parfaites inconnues et je craignais qu'elle change d'avis une fois qu'elle me connaîtrait mieux..... la vraie moi aHHHHHHHH !

Kate a deviné ma peur et m'a dit "Je sais que tu as souffert mais je te promets de jamais t'aimer oup! je veux dire je te promets de jamais te renvoyer, nous formons une famille maintenant et je t'aime déjà" (ya, right!). Elle a ouvert ses bras et je suis allée l'embrasser. Nous avons pleuré pendant quelques minutes, nous sommes des filles après tout, et j'ai compris qu'elle se sentait aussi seule que moi! (okay smell the coffee, I'm only a kid after all, I can't solve your problems you know.... oup! je suis bilingue comme vous voyez!)

La semaine suivante, j'ai rencontré le reste de ma famille qui semblait déjà m'aimer même si ils ne me connaissaient pas encore (ah c'est sûrement pour cela qu'ils m'aiment!). C'était très agréable d'avoir cette attention juste pour moi et c'était un week-end mémorable ..... je vais me souvenir toute ma vie ......well until maybe something better comes along!

Quand je suis arrivée à sa maison et que j'ai vu ma chambre à coucher, j'étais très surprise de voir que le garde-robe était rempli de vêtements juste pour moi (j'assume qu'ils sont pour moi car je suis la seule enfant dans cette maison). "Il y avait une grande vente chez Wal-Mart et j'ai pensé que tu voudrais des vêtements neufs" disa Kate. (Wal-Mart..... okay ça peut aller pour maintenant mais il faut vraiment que j'éduque cette petite Kate qui n'a pas vraiment de goût mais qui a un grand coeur je l'avoue) . "Merci Kate, tu es vraiment une personne gentille et JE T'AIME beaucoup". (Les deux ont encore pleuré pendant 2 heures .... elles n'avaient rien d'autre de planifier quand même!)

Kate a essayé vraiment de gagner mon amour en me donnant tout ce que je voulais et je dois avouer que j'aimais bien être dans cette position. (Et bien quoi, je ne suis pas folle, bizarre peut-être mais pas folle!). Elle me disait toujours qu'elle m'aimait mais son amour ne pouvait pas réparer tout le dommage fait avant et j'étais certaine qu'elle allait me renvoyer. J'ai donc décidé de lui faire du mal avant qu'elle m'en fasse. J'ai arrêté de faire le ménage, je ne faisais pas mes devoirs, comme plusieurs étudiants que votre professeur connait, et je la frappais quand elle essayait de me calmer (bing bang, avec les bagues ça fait plus mal!)

Chaque fois que je perdais le contrôle elle me serrait dans ses bras et me faisait sauter sur la trampoline jusqu'à temps que je sois trop fatiguée pour me battre....... la trampoline une invention bien spéciale.... une invention d'un psychologue selon moi.

Kate était très stricte avec les travaux scolaires (je devrais présenter Kate à quelques'uns de vos parents) et un jour j'ai décidé que je voulais regarder la télévision au lieu de faire mes travaux de FLA, mon cour favorit que j'adore énormément car les travaux de mon professeur sont tellement intéressants. Bref cette journée-là, je ne me sentais pas bien et je voulais regarder FRIENDS au lieu d'écrire mon histoire de français et Kate m'a dit que cela n'était pas acceptable...... Go Kate Go! J'ai explosé et je lui ai dit "Je te déteste et je ne veux plus vivre ici, c'est horrible et tu sens mauvais en passant". J'étais maintenant certaine qu'elle me demanderait de faire mes valises et de prendre mes vêtements venant de Wal-Mart (je les aimais bien maintenant). A ma grande surprise, elle n'a rien dit et je lui ai donc demandé "Pourquoi ne me renvoies-tu pas?". Elle disa "Je n'aime pas ton comportement mais JE T'AIME quand même, je te renverrai JAMAIS parce que JE T'AIME...bla bla bla .... Nous formons une famille et je serai toujours là pour toi parce queJE T'AIME ... bla bla bla .....

Quelques mois plus tard l'adoption est devenue officielle et toute la famille est venue me voir car ILS M'AIMENT ET ILS M'ACCEPTENT COMME JE SUIS ..... bla bla bla. Aujourd'hui j'ai seize ans et je fais toujours mes devoirs et je ne donne pas de trouble à ma mère parce que JE L'AIME ET JE VEUX APPRENDRE D'ELLE parce qu'elle a plus d'expérience que moi et elle sait plus de choses au sujet de la vie! Je suis tellement heureuse que Kate oup! je veux dire MAMAN (ahhhh) est venue dans ma vie. Si un jour je me marie (on ne sait jamais peut-être il y a quelqu'un assez fou pour me marier) et que j'ai un enfant je vais le nommer Kate, même si c'est un garçon, parce que Kate est la meilleure maman du monde et JE L'AIME ....bla bla....bla .....

Résultat: ___ + ___ = ___
10   30   40

Nom : ______________
Groupe :

Trouve 10 adjectifs qualificatifs et souligne-les. Par la suite, ajoute à l'endroit approprié 15 autres adjectifs qualificatifs qui sont différents l'un de l'autre.

Le champion

Ce garcon de quinze ans n'était pas très musclé, mais compensait son manque de force et de vitesse par une détermination spectaculaire. Au fil des années, Alexandre n'avait jamais manqué un entraînement ou une partie d' hockey même s'il jouait seulement quand son équipe avait une avance confortable. Malgré cela, jamais il ne laissait voir son mécontentement et il donnait toujours son maximum les quelques minutes qu'il était sur la glace.

Un jour, Alexandre ne s'est pas présenté à la pratique et à la partie du lendemain. Etant l'entraîneur, j'étais un peu inquiet car je m'étais aperçu qu'Alexandre était un peu triste les dernières fois que je l'avais vu et ne donnait pas son maximum habituel. J'ai donc décidé de téléphoner à la maison pour en savoir davantage. Son oncle a répondu et m'a appris que le père d'Alexandre était décédé il y a 2 jours et que la famille préparait les funérailles.

Une semaine plus tard, mon fidèle numéro 99 est arrivé dans la salle de changement et a commencé à mettre son équipement. C'était la partie la plus importante de l'année car celle-ci allait déterminer si nous allions faire les séries éliminatoires ou non. En effet, cette partie était contre une équipe qui avait le même nombre de points que nous et nous devions les battre afin de participer aux parties hors-saison. Tous les joueurs de l'équipe étaient nerveux et personne parlait dans le vestiaire. Quelques paroles étaient échangées silencieusement entre joueurs lorsque tout à coup Alexandre annonça qu'il était prêt à faire partie de l'alignement de départ. Tout le monde était confus mais personne osait lui dire qu'il n'avait pas les talents nécessaires (No way Osé, ils se disaient dans leurs petites têtes).

Je pouvais voir que l'équipe espérait que j'intervienne en lui disant que ce n'était pas la partie pendant laquelle il pouvait prouver quelque chose à l'équipe. Au lieu j'ai répondu à Alexandre "Bien sûr mon grand, j'ai déjà écrit ton nom sur ma ligne la plus importante". Tout le monde semblait confus mais JE SUIS L'ENTRAÎNEUR DONC JE PEUX FAIRE CE QUE JE VEUX !

Cette partie -là Alexandre a aussi bien joué que le vrai Wayne G. et il avait été meilleur que le joueur numéro 1 de l'équipe. Alexandre avait compté 3 buts dont l'un était le but gagnant à 2 minutes de la troisième période. A la fin de la partie Alexandre a reçu les acolades de ses coéquipiers et nombreux compliments de la foule. Rendu dans la chambre j'ai osé lui demander comment il avait fait pour jouer si bien cette partie-là. "Alexandre quelle mouche t'a piqué aujourd'hui? Quelle sorte de drogue as-tu pris .....c'est légale j'espère?"

Alexandre m'a regardé un instant et a répondu calmement: " Vous savez que mon père est mort récemment. Lorsqu'il était vivant, mon père ne m'a jamais vu jouer une partie d'hockey parce qu'il était aveugle. Maintenant qu'il est au ciel, c'est la première fois qu'il pouvait me voir et je voulais qu'il soit fier de moi."

Résultat : ____ + ____ = ____
15 15 30

Nom : ________________
Groupe 9-

Trouve 15 participes passés et fais une flèche au mot qui correspond au complément d'objet direct - COD (avoir) ou au SUJET du verbe (être). Il est possible de ne pas avoir à faire une flèche s'il n'y a pas de COD dans la phrase!

Retourne toujours tes appels téléphoniques

Carmella savait que Véronique, sa meilleure amie, traversait une période difficile de sa vie. Véronique avait récemment laissé la majorité de ses amies et ne les fréquentait presque plus. Cependant elle avait gardé contact avec Carmella et lui parlait un peu à l'école. Carmella avait remarqué que Véronique était souvent de mauvaise humeur et avait des disputes très sérieuses avec ses soeurs et sa mère. Véronique écrivait aussi des poèmes très tristes et suicidaires et cela inquiétait beaucoup Carmella.

Les amies de Véronique ont vraiment essayé de l'inclure dans leurs groupes mais ont finalement décidé d'arrêter leurs efforts parce que Véronique était devenue agressive avec eux. Elle était rendue une personne difficile et méchante et seulement Carmella avait du succès à l'approcher sans recevoir des injures et des regards vilains.

Carmella aimait bien être à l'extérieur et visiter ses groupes d'amies mais elle passait la majeure partie de son temps à l'intérieur de la chambre de Véronique pour essayer de la comprendre et de l'aider. Un jour, Carmella lui a dit qu'elle devait déménager dans un autre quartier parce que son père avait trouvé un autre emploi.

Véronique cachait sa tristesse et lui demanda de partir immédiatement. Avant de sortir de sa chambre, Carmella lui a promis qu'elle va garder contact avec elle et qu'elles vont pouvoir se visiter assez régulièrement. Ces mots ne semblaient pas satisfaire Véronique qui avait maintenant les yeux rouges.

Le premier jour que Carmella était dans sa nouvelle maison et visitait une fille qui habitait dans son quartier, elle ne pouvait pas arrêter de penser à Véronique....okay! Quand elle est revenue à sa maison sa mère lui a dit que Véronique avait téléphoné et qu'elle aimerait bien lui parler. Carmella a donc pris le téléphone et a laissé un message sur le répondeur car personne avait répondu à son appel."Hey Véronique, c'est moi Carmella, je m'excuse que je n'étais pas là quand tu as téléphoné les 12 fois mais je suis maintenant rentrée. Téléphone-moi, j'ai des choses à te raconter ".

Environ 10 minutes plus tard Véronique a téléphoné Carmella. Elles ont parlé pour quelques heures avant que Véronique lui avoue ce qu'elle était entrain de faire lorsqu'elle a téléphoné. "Carmella, j'ai quelque chose à te dire. Quand tu as téléphoné, j'étais entrain de faire mes valises parce que je voulais partir de ma maison pour aller dans une ville plus exotique et excitante .... Red Deer, et quand j'ai entendu ta voix, je me suis aperçue que j'avais de la chance d'avoir une amie comme toi. Tu es vraiment une bonne amie tu sais et JE T'AIME PLUS QUE LES GÂTEAUX ! ". Carmella est donc allée voir Véronique et elles ont passé la soirée ensemble à discuter de tout et de rien et en mangeant des gâteaux au chocolat......seulement Carmella pouvait en manger cependant!

Résultats: **- 80 pts**

Nom : ______________
Groupe

Souligne les verbes qui sont conjugués et fais une flèche à son sujet. Il y en a 42 et tu dois en trouver 40.

Les rumeurs

Un jour je suis allée visiter ma grand-mère et elle m'a raconté une histoire à propos des rumeurs. Elle me disa qu'une de ses meilleures amies, Margaret, avait souvent tendance de répéter les histoires qu'elle entendait même si elle n'était pas certaine si elles étaient véridiques ou non. Un jour, Margaret a répété une histoire qu'elle avait entendue dans un bar à propos de son voisin et, en quelques jours, tout le village où ils habitaient parlait de cet homme qui avait fait des choses horribles avant son arrivée à cet endroit.

Ce petit mensonge a changé toute la vie de cet homme car il a perdu son emploi, sa femme est partie vivre avec ses parents et ses enfants refusaient de lui parler. Cet homme ne pouvait pas croire ce qui lui arrivait et personne voulait écouter sa version de l'histoire. Sa vie était maintenant devenue misérable et sa famille recevait des injures des citoyens lorsqu'ils étaient dans les rues. Par amour pour sa femme et ses enfants, il a décidé de partir vivre dans une ville où personne ne le connaissait et de recommencer sa vie. Il est donc parti avec sa valise et une photo de sa famille en espérant que cette solution était la meilleure pour tout le monde.

Quelques mois ont passé et Margaret a découvert que l'histoire qu'elle avait répétée n'était pas vraie et elle se sentait très coupable. Elle est donc allée voir une sage femme pour lui demander des conseils. Cette sage femme lui a dit de prendre un poulet et d'enlever les plumes et de les laisser tomber une à une le long de la route entre sa maison et la maison de la sage femme et de revenir le lendemain.

Désespérée, Margaret a décidé de faire ce que la sage femme lui avait demandé. Le lendemain, Margaret est retournée voir la sage femme et celle-ci lui a dit d'aller ramasser toutes les plumes de ce poulet et de revenir. Margaret est partie et après 3 heures elle est retournée chez la sage femme avec seulement 3 plumes. La sage femme l'a regardée et elle lui a dit : "Ainsi en est-il des rumeurs, il est facile de les répéter mais une fois que c'est fait, il est impossible de réparer tout le dommage qu'elles ont fait"

Cette histoire de ma grand-mère me fait définitivement penser avant de répéter ce que j'entends autour de moi.

Résultat : **- 50**

Nom : _______________
Groupe :

En utilisant les règles de grammaire étudiées, explique pourquoi les mots soulignés s'écrivent de cette manière.

Un cadeau de graduation

Mathieu, le plus jeune enfant d'une famille riche qui vivait dans le quartier huppé de la ville, savait ce qu'il voulait comme cadeau de graduation .... la nouvelle Beetle de Volkswagen. Ses deux frères, maintenant chauves, et sa soeur, qui avait une boucle d'oreille dans la bouche, avaient tous reçu une auto de leur choix lorsqu'ils avaient gradué de l'université. Mathieu avait donc assumé qu'il recevrait le même genre de cadeau même si ses parents semblaient être dans le trouble financièrement. En effet, dans les deux dernières années, sa famille avait dû vendre un de leurs chalets à Banff et trois de leurs bateaux que Mathieu aimait tant...... pauvre Mathieu, il ne peut plus impressionner les filles avec les bateaux, il doit maintenant avoir recour au petit avion de six passagers pour convaincre une fille de ....Bref la vie de Mathieu n'est vraiment plus la même et c'est pour cela qu'il a VRAIMENT besoin de la Beetle pour atteindre quelques'uns de ses buts ....

Pour donner des indices à ses parents, Mathieu laissait régulièrement des photos de la nouvelle Beetle et avait même acheté un insectarium rempli de coccinelles (beetles)! Pour que ses parents savent quelle couleur il voulait sa nouvelle auto, il avait décidé de leur démontrer sa couleur préférée. C'est pour cette raison qu'il portait toujours des vêtements noirs, avait teint ses cheveux noirs et avait même peinturé sa chambre ....NOIRE. Il était maintenant certain de recevoir une Beetle noire comme cadeau .

C'était le jour de la graduation et le coeur de Mathieu battait aussi vite que le coeur d'une coccinelle (boboum boboum). Il avait déjà envisagé comment il allait utiliser sa nouvelle acquisition pour obtenir certaines faveurs de la BELLE Marianne.... après tout ça faisait déjà UNE LONGUE semaine qu'ils se fréquentaient et c'était le temps de .... passer à l'action .... le premier baiser, c'est si important selon lui .....whatever! Il était tout prêt pour la soirée qu'il se souviendrait toute sa vie car pour la première fois il allait faire quelquechose qu'il n'avait jamais fait et allait vivre une expérience très éducationnelle ...... il allait conduire une BEETLE!

Son père, un homme qui aimait bien faire des tours aux autres, est venu le voir et lui a expliqué qu'il avait de grands problèmes avec sa compagnie et qu'il ne pouvait pas, pour le moment, lui donner ce qu'il voulait comme cadeau de graduation. Il avait du mal à ne pas rire mais c'était une plaisanterie qu'il s'était promis de lui faire et il devait jouer son rôle parfaitement. Avec une larme dans les yeux, son père lui a dit qu'il pouvait lui donner que ce livre pour le moment...... "COMMENT DEVENIR RICHE SANS UTILISER L'ARGENT DE PAPA".

Mathieu ne pouvait pas le croire, sa soirée inoubliable était maintenant remise à plus tard mais plus tard était trop tard, IL ÉTAIT PRÊT, MARIANNE ÉTAIT PRÊTE, TOUT LE MONDE ÉTAIT PRÊT .....à essayer sa nouvelle voiture! Fâché, il est parti de la maison en lançant le livre dans la fenêtre (quelle attitutde n'est-ce pas?) et il s'est promis de ne plus revenir voir sa famille.

Quelques années ont passé et Mathieu avait réussi à tenir sa promesse. Il travaillait dans un très bon restaurant .....MacDonald ..... et avait réussi à sauver assez d'argent pour acheter son permis de conduire qu'il utiliserait quand il aura sa voiture de rêve....la Beetle Décapotable!

C'est en <u>ouvrant</u> le journal qu'il a appris que son père était mort dans un accident d'auto...... il conduisait une Beetle! Il a <u>quitté</u> le travail, sans finir l'hamburger que le client voulait tant, et il est <u>retourné</u> à la ville où sa famille habitait. Tout le monde était content de le voir car il avait été absent pour plus de 4 ans. C'est après la cérémonie que Mathieu a <u>aperçu</u> un livre dans la bibliothèque de son père "COMMENT DEVENIR RICHE SANS UTILISER L'ARGENT DE PAPA". Il était surpris que son père avait gardé ce livre et Mathieu décida de l'<u>ouvrir</u>. Une enveloppe était à l'intérieur et est <u>tombée</u> sur le plancher. Mathieu l'a ouverte et a constaté qu'il y avait un chèque de 25 000 $ à l'intérieur avec une note qui disait:

"Cher Mathieu, tu es un fils super et je suis fier de toi. Tu as travaillé fort ces <u>dernières</u> années et tu mérites ce petit cadeau que je t'offre. Je sais que ce soir sera ta PREMIÈRE fois ..... que tu conduiras une auto neuve.... et je voulais <u>participer</u> à ma façon. Sans rancune j'espère "

Ton père, Ricky Rich

<u>Raisons possibles</u>

1. Adj. qui s'accorde avec....
2. Le verbe est précédé de .... donc il s'écrit à l'infinitif
3. Verbe à l'infinitif car précédé de " à , de , pour , sans "
4. Verbe s'accorde avec le sujet ......
5. Participe passé qui s'accorde avec le sujet ....
6. Participe passé qui s'accorde avec le COD, ... , placé avant le verbe
7. Le COD , ... , est placé après le verbe donc il ne s'accorde pas
8. Parce que ...... appartient à la personne (déeterminants possessifs)
9. Parce que..... n'appartient pas à la personne (dét. démonstratifs)
10. Verbe conjugué au subj. car il y a un "que" placé avant
11. Le verbe est précédé de "en" donc le verbe doit finir en "ant"
12. Les verbes en "ger" prennent un "e" devant ....
13. Les verbes en "cer" prennent un ""ç" devant ......
14. C'est un verbe qui fait partie de Dr Mrs Vandertramp
15. Quand il y a un "si" le verbe se conjugue au présent ou à l'imparfait
16. Etc.

Annexe 6.6

Eléments de la langue française

a- Liste d'adjectifs
b- Liste d'adverbes
c- Liste de pronoms
d- Liste de mots de liaison

Directives: 1- Ces listes peuvent être utilisées pour les productions écrites des élèves

Adjectifs

agile, abasourdi, adroit, agressif, audacieux, alerte, amer, amoureux, anxieux, autoritaire, autonome, aventureux, bas, beau, beige, bigarré, bizarre, blanc, blanchâtre, bleu, bleuâtre, blond, bon, borgne, bossu, brun, brunâtre, brutal, calme, carré, chaud, chauve, chevelu, chanceux, colérique, conquérant, content, conformiste, coquet, courageux, courbé, court, courtois, créatif, crédible, creux, crochu, cru, cruel, cupide, curieux, dangereux, découragé, déçu, dégoutant, différent, digne, double, douloureux, doux, dominateur, drôle, dur, ébouriffé, échevelé, égal, enjoué, ennuyant, enthousiaste, énorme, épais, étroit, extraordinaire, expressif, facile, faux, fiable, fier, fin, flou, flexible, fort, fou, frilleux, froid, furieux, gai, glouton, gourmand, grand, gras, gris, grisâtre, gros, heureux, honteux, hospitalier, humble, idiot, imaginatif, imbécile, impoli, impossible, incroyable, indépendant, inimaginable, insolent, intelligent, inutile, insouciant, indiscret, indulgent, ivre, jaune, jaunâtre, jeune, joyeux, laid, large, léger, lent, libre, liquide, long, louche, lourd, loyal, maigre, malade, maladroit, malheureux, maussade, mauvais, mauve, méchant, mécontent, méfiant, même, mesquin, minuscule, moche, mou, modeste, multicolore, mûr, négatif, négligent, nerveux, noir, noirâtre, nombreux, normal, nu, obscur, optimiste, orange, orgueilleux, ordonné, oval, pâle, pareil, paresseux, pauvre, petit, peureux, plat, plein, poilu, pointu, profond, propre, prudent, puni, puissant, pétillant, quadrillé, rare, radieux, ravi, ravissant, rayé, responsable, réversible, riche, ridicule, rond, rose, rouge, rougeâtre, roux, sage, sale, satisfait, sauvage, sec, seul, sincère, sociable, solide, soigné, souple, sournois, stupéfait, susceptible, sympathique, taquin, timide, tolérant, transparent, tremblant, tricolore, triste, utile, vénéneux, vénimeux, verdâtre, vert, vide, vieux, violet, zébré.

Listes d'adverbes

Abord, accord, ailleurs, ainsi, alentour, alors, après, assez, aujourd'hui, auparavant, aussi, aussitôt, autant, autour, autrefois, autrement, avant, beaucoup, bien, bientôt, cependant, certes, combien, comme, comment, davantage, debout, dedans, dehors, déjà, demain, depuis, derrière, dessous, dessus, devant, dorénavant, doucement, encore, enfin, ensemble, ensuite, environ, évidemment, exactement, exprès, guère, heureusement, hier, ici, jadis, jamais, justement, là, là-bas, là-haut, loin, longtemps, maintenant, mal, même, mieux, moins, naguère, néanmoins, non, où, oui, outre, parfois, partout, pas du tout, pêle-mêle, petit à petit, peu à peu, à peu près, peut-être, plutôt, pourquoi, pourtant, près, presque, puis, quand, quelquefois, quelque part,queue leu leu, à reculons, seulement, sinon, sitôt, soudain, souvent, surtout, tant, tantôt, tard, tellement, tête-bêche, tôt, toujours, tout, tout à l'heure, très, trop, à tue-tête, uniquement, vis-à-vis, vite, voilà, volontiers, vraiment.

NB Cette liste n'inclut pas les adverbes formés à partir des adjectifs au féminin singulier et la teminaison " ment "

Ex: grandement, heureusement, certainement, agréablement, amoureusement, etc.

Listes des "Pronoms"

Personnels :	me, te, nous, vous, se, le, l', la, les, lui, leur, y, en
Démonstratif :	celui, celui-ci, celui-là, celle, celle-ci, cella-là, ceux, ceux-ci, ceux-là, celles, celles-ci, celles-là, ceci, cela, ça
Possessifs :	le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur, la mienne, la tienne, la sienne, la nôtre, la vôtre, la leur, les miens, les tiens, les siens, les nôtres, les vôtres, les leurs, les miennes, les tiennes, les siennes
Relatifs :	qui, que , dont, lequel, laquelle, lesquell, lesquelles, duquel, de laquelle, desquels,desquelles

Mots de liaison

Présentation du sujet	il sagit de, en ce qui concerne, quant à,
Introduction d'une digression	à propos, au fait, pendant que j'y pense, en passant
Information supplémentaire	par exemple, par ailleurs, disons que, c'est-à-dire entre parenthèses, en général, d'habitude, en fait non seulement, cependant, d'une part, d'autre part maintenant, d'ailleurs
Conséquence ou opinion	donc, en conséquence, alors, quant à moi, selon moi, à mon avis, par conséquence, par le fait même
Retour au sujet discuté	pour en revenir à, je disais donc, comme mentionné auparavant,
Stades de déroulement	premièrement, d'abord, en premier lieu, au début, pour commencer, deuxièmement, ensuite, puis, enfin, avant de finir, finalement, pour finir, en dernier lieu, ceci dit, pour conclure, sur ces mots,
Autres	pour que, afin que, avant que, à moins que, de peur que, en attendant que, bien que, quoique, sans que, pourvu que, jusqu'à ce que, malgré que

Annexe 6.7

Textes authentiques

a- Si je serais une millionnaire (1ere ébauche)
b- Si j'étais une millionnaire (copie finale)

SI JE SERAIS UNE MILLIONNAIRE
Par Vicky Lam. Français 9-4. Le 3 dec, 1999.

Il y a toujours de personnes qui gagnent la loterie. Parfois, ils utilisent l'argent pour acheter une voiture ou une maison, mais pour moi, c'est différente. Quelque fois, ces personnes, deviennent un peu snobs parce qu'ils sont riches. Si je gagnerais 3,5 millions de dollars, j'achèterais beaucoup des choses pour moi et les autres. Je ferais don de l'argent aux charités aussi, mais je ne changerais pas (personalité et attitude) parce que je veux rester comme moi-même, pas comme une snob riche!

Prémiément, j'achèterais beaucoup des marchandises pour moi, ma famille, et mes amis. Pour moi, j'achèterais les disques compactes de Savage Garden, des chanteurs chinois, et plus. Il y a beaucoup des disques compactes que je veux et j'aimerais d'avoir. Aussi, j'acquerrais des vêtements et les souliers - j'ai les besoin! Pour l'amusant, j'acquerrais une table de l'hockey à l'air, les cartes d'abonnement pour les Flames de Calgary, car j'aime le jeu de l'hockey. Pour améliorer ma éducation, j'aurais un nouveau ordinateur parce que notre ordinateur est vieux et lent. Je mettrais de l'argent de côté pour ma éducation de l'université. Finalement, j'achèterais un appareil-photo excellent pour moi, parce que je concentrerais sur la photographie. Je veux d'être une photographe dans le futur, alors, j'aurais la répétition.

Pour ma famille, je payerais tout les factures d'électricité, Visa, etc. Je voudrais de redonner à ma famille par les aider. Je donnerais des voitures nouvelles aux mes parents. Pour ma soeur, je payerais ses prêts d'étudiant et se donnerais de l'argent pour la reste de sa éducation. Pour ma mère et grande-mère, je transporterais par l'avion aux Etats-Unis, en Chine, au Viêt-nam pour visiter nos parents. Pour mes amis, nous irions par l'avion partout le monde. Par exemple, moi et des amis irions au Hong-Kong dans le futur ensemble. Je payerais tout les coûts.

Enfin, je ferais don de l'argent aux charités comme les charités avec les enfants handicapés, les charités qui concerne de cancer, d'asthme, etc. Je pourrais faire don de l'argent aux arbris, et les centres de réhabiliter (de l'alcool et drogues). Je pense que si j'aurais 3,5 millions de dollars, je pourrais aider les autres aussi. Je sais que je suis chanceuse pour avoir beaucoup des privilèges et il y a beaucoup des autres qui ne sont pas comme moi. Donc, c'est plus mieux si je peux aider les autres qui sont moins chanceuses.

A2 C C personnes sans E2A5 E2A E E2 E4 E3A1

Assez bon brouillon Vicky. Tu dois cependant avoir une intro. plus générale avant d'écrire ton premier para. Essaie aussi d'améliorer ta conclusion car le para. conclusif devrait être séparé des arguments que tu mentionnes. Tu sembles bien comprendre l'usage du cond. prés.... bonne recherche! Viens me voir si tu as des prob.

N.B Tu as oublié de mentionner ce que tu donnerais à tes prof. préférés!

Si J'étais Une Millionnaire



Par Vicky Lam
Français 9-4

Le 7 décembre
1999





Présenté à
M. Christian



Enfin, je ferais don de l'argent aux charités comme les charités avec les enfants handicapés, les charités qui concernent le cancer, l'asthme, etc. Je pourrais faire don de l'argent aux abris pour les sans-abris, et les centres de réhabilitation (de l'alcool et drogues). Je pense que si j'avais 3,5 millions de dollars, je pourrais aider les autres aussi. Je sais que je suis chanceuse pour avoir beaucoup de privilèges et il y a beaucoup d'autres qui ne sont pas comme moi. Donc, c'est mieux si je peux aider les autres qui sont moins chanceux.

Si j'étais une millionnaire, je pense que je ne changerais pas parce que je ne veux pas être comme une snob riche. Alors je resterais dans la même maison et j'irais à la même école. Je travaillerais aussi (avoir un emploi). Si j'avais millions 3,5 de dollars et ne travaillerais pas, je serais paresseuse. Je n'aurais pas de responsabilité s'il y avait quelqu'un pour faire mes travaux pour moi. Je ne voudrais pas être traitée comme une millionaire par les autres, donc je ne changerais pas. Si j'avais 3,5 millions de dollars, je resterais la même. Je veux être connue par les autres pour moi-même, pas pour mon argent.

Pour conclure, si je gagnais 3,5 millions de dollars, j'utiliserais pour beaucoup de choses - pour moi, ma famille, mes amis, et les autres. Bien que j'aurais beaucoup d'argent, je ne changerais pas. Je pense qu'on peut avoir beaucoup d'argent, mais on peut avoir peu de respect si la personne est méchante. Je pense que l'argent n'est pas tout dans la vie. Alors, tout l'argent dans le monde ne changerait moi.

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certifies that she has read, and recommends to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled *L'état actuel de l'enseignement du français au secondaire au Cambodge* submitted by *Kimha Seng* in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

University of Alberta

Library Release Form

Name of author: Kimha Seng

Title of the Research Project: L'état actuel de l'enseignement du français au secondaire au Cambodge

Degree: Master of Education

Year this Degree Granted: 2000

University of Alberta

L'ETAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU SECONDAIRE AU CAMBODGE

par

KIMHA SENG

Projet de recherche présenté à la faculté of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en Sciences de l'éducation

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2000

Table des matières

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes remerciements les plus fervents à Mme Claudette Tardif, doyenne de la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, qui a dirigé mon projet et qui a bien voulu patronner ma recherche.

J'aimerais ensuite exprimer ma profonde gratitude au Programme des Bourses d'études et Échanges du Canada qui m'a accordé une bourse d'études d'excellence au Canada.

Je tiens à remercier particulièrement Mme Jeannne Gallagher pour ses précieux encouragements et son appui généreux qu'elle m'a accordé tout au long de mes études.

J'aimerais aussi remercier Mme Yvette d'Entremont qui a gentiment accepté de lire mon texte en apportant les corrections nécessaires.

Je remercie également Chinlong Hak, mon ami qui m'a encouragé durant ma rédaction de mon projet.

Une merci sincère aussi à tous mes collègues : Melle Yolande Labbé, Mme Pan Sam Or, Melle Ing Ramy, M. Bernard Leroux, et aux responsables du programme d'études Cambodgiens et Français ainsi qu'aux enseignants de français du secondaire qui m'ont informé très bien et qui ont bien voulu me fournir les informations et les ressources nécessaires à ma recherche.

Résumé

L'objet de cette étude est de découvrir l'état actuel de l'enseignement du français langue étrangère au secondaire au Cambodge. L'étude comprend l'observation de quatre classes dans deux écoles secondaires à Phnom Penh, des entrevues avec les enseignants de ces classes, des entrevues avec un responsable du programme de français, deux inspecteurs de l'enseignement du français et deux respnsables d'origine française participant au développement de l'enseignement du français au secondaire au Cambodge.

Les observations était basées sur les éléments pédagogiques de l'enseignement du français tels que les manuels utlisés, la méthode pédagogique employée, la formation reçue des enseignants et l'appui des organisations internationales.

Les entrevues confirment des réflexions des participants sur cet enseignement. Elles confirment qu'il y a des difficultés rencontrées pendant l'enseignement, par exemple, le nombre d'élèves trop élevés par classe, le contenu des manuels peu adapté au niveau des élèves, le manque d'enseignants qualifiés et de matériels pédagogiques, et les heures d'enseignement du français sont insuffisantes.

Des suggestions pour améliorer l'enseignement sont présentées telles que les modifications du contenu des manuels, l'offre de la formation continue pour les enseignants et les appuis des organisations internationales pour l'enseignement du français.

CHAPITRE I

Introduction

L'enseignement du français au niveau secondaire au Cambodge ne fait qu'aujourd'hui reprendre vie depuis 1990. Après la destruction de l'éducation du régime de Pol Pot, entre 1979 et 1989, il n'y avait pas d'enseignement du français dans les écoles secondaires. Depuis 1990, suite à un renouvellement de la politique entre la France et le Cambodge, l'enseignement du français a recommencé dans les écoles secondaires. Malgré l'appui de l'Ambassade de France et des organisations internationales, l'enseignement du français s'affronte toujours au manque d'enseignants qualifiés et de matériel pédagogique, à un nombre d'élèves trop élevé par classe, à un contenu qui n'est pas adapté au niveau des élèves et à un nombre d'heures d'enseignement du français qui n'est pas suffisant.

Ce projet de recherche décrit ce qui se passe dans l'enseignement du français actuellement et présente des souhaits et des réflexions de la part des responsables de programmes et des enseignants. J'espère que cette recherche pourra fournir certaines informations de base sur l'enseignement du français actuel au niveau secondaire au ministère de l'Éducation, aux chercheurs cambodgiens et aux chercheurs étrangers. Si c'était possible, je souhaiterais une conférence avec les responsables de programmes de français et les enseignants de français sur les problèmes rencontrés pendant l'enseignement du français au secondaire. De plus, nous ferons des recommandations au ministère de l'Éducation et des demandes d'appui aux organisations internationales afin d'améliorer l'enseignement du français.

A. Importance de la recherche

J'espère que les résultats de cette étude apporteront des modifications aux éléments négatifs existant à l'enseignement et aussi sensibilisera le Ministère de l'Éducation et les organisations internationales aux problèmes rencontrés dans l'enseignement du français au secondaire. En outre, les résultats de la recherche donneront l'occasion aux responsables de programme de français et aux enseignants de français de réfléchir à ce qui se passe dans leur domaine afin d'améliorer l'enseignement car les jeunes ont besoin d'un bon niveau de français pour faire les études universitaires où la plupart des cours se donnent en français.

B. Suppositions de recherche

Cette étude est basée sur les suppositions suivantes :

- qu'il y aura des réunions entre les responsables de programme et les enseignants pour qu'ils puissent discuter sur les problèmes existant dans l'enseignement et échanger d'expérience sur l'enseignement du français ;
- que le contenu des manuels soit modifié pour qu'il soit au niveau des élèves ;
- qu'on offre de la formation contenue aux enseignants ;
- que le ministère de l'Éducation et les organisations internationales donnent leur appui à l'enseignement du français au secondaire.

En somme, les réflexions et les suggestions des répondants pourraient apporter des modifications afin d'améliorer l'enseignement du français.

C. Type de recherche

Il s'agit d'une recherche descriptive. Des données qualificatives sont recueillies par le moyen d'entrevues faites auprès des responsables de programme de français et des enseignants de français, et par les observations en salle de classe. Cette méthodologie permet de décrire ce qui se passe présentement dans l'enseignement du français langue étrangère au secondaire au Cambodge.

D. Limites de la recherche

Le but de cette recherche est de découvrir les difficultés rencontrées dans l'enseignement du français actuel afin de valoriser le français et préparer les jeunes à faire des études universitaires. La recherche est axée uniquement sur l'enseignement du français au niveau secondaire à Phnom Penh et donc aucune recommandation ou interprétation peut être généralisée à d'autres contextes.

E. Plan du projet

Le premier chapitre de la recherche porte sur le but, l'importance de la recherche, les suppositions de recherche et les limites de la recherche. Le deuxième chapitre présente l'enseignement du français dans le passé et au présent au Cambodge. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de la recherche et le quatrième chapitre présente une analyse des données effectuée au Cambodge. En conclusion, le dernier chapitre contient les suggestions des répondants et une réflexion personnelle.

CHAPITRE II

L'enseignement du français au Cambodge : le passé et le présent

A. L'histoire de l'enseignement du français

Le Cambodge est un pays qui se trouve en Asie sud-est. La langue officielle du pays est le khmer (le cambodgien). Historiquement, le Cambodge était sous le protectorat français pendant 90 ans de 1863 à 1953. Dès le moment où les Français se sont installés au Cambodge, l'enseignement du français a été intégré dans les écoles au Cambodge. Voici une brève description des étapes majeures dans l'enseignement du français au Cambodge.

1. L'enseignement général avant le protectorat (avant 1863)

Avant le protectorat fondé en 1863, l'enseignement général au Cambodge se faisait uniquement dans la pagode. Les pagodes étaient des temples, des monastères et aussi des écoles où les jeunes Cambodgiens (garçons) étaient traditionnellement tenus de faire un stage religieux comprenant la lecture et l'écriture des textes sacrés et des principes moraux. L'éducation était accessible seulement aux garçons qui allaient à la pagode pendant plusieurs années afin de recevoir une éducation religieuse. En plus, comme les bonzes (prêtres bouddhistes) construisaient leur pagode de leurs propres mains, ils enseignaient aussi la base de la menuiserie aux garçons.

2. L'enseignement du français pendant la période du protectorat (1863-1953)

A cette période, l'enseignement primaire avait deux systèmes : l'enseignement du *pali* (langue religieuse) à la pagode (garçons seulement) et l'enseignement du français à l'école (garçons et filles).

En 1867, le roi Norodom organisait une école française pour les enfants de la famille royale. On y enseignait des cours de français. En 1873, l'officier français, Ferreyolles a fondé la première école française avec les cours complets à Phnom Penh. Certains élèves de cette école se rendaient en France pour continuer leurs études et devenaient fonctionnaires. La même année (1873), les résidents et les gouverneurs provinciaux établissaient des écoles primaires dans les villes provinciales à l'intérieur du pays. En 1902, les autorités françaises fondaient un collège protectorat (même système éducatif qu'en France) pour les enfants français et les enfants de la famille royale. Puis en 1911, ce collège est devenu collège public pour tous les enfants cambodgiens et français. Par la suite, c'est devenu un lycée sous le nom Preah Sisowat. Actuellement, ce lycée est le plus grand à Phnom Penh. En même cette même année 1911, on a formé un ministère de l'Éducation locale. Le roi émettait un décret pour rendre l'école obligatoire. En plus d'enseigner le cours de *pali* (langue religieuse), les bonzes devaient enseigner la langue du pays, *le khmer*. On permettait aux communes d'ouvrir des écoles avec l'enseignement du français dans leurs districts à leurs propres frais. Mais l'école de pagode restait toujours un pilier essentiel de l'enseignement au Cambodge. Le rôle du Bouddhisme dans la vie quotidienne des habitants s'est encore accru. L'enseignement dans les écoles publiques se donnait en français, sauf dans les écoles de pagode.

3. L'enseignement du français à l'Indépendance (1954-1975)

A la fin du protectorat en 1953, la France continuait à avoir des liens avec le Cambodge. Selon un accord culturel entre la France et le Cambodge en juin 1950, la France pouvait ouvrir des écoles primaires et secondaires pour les enfants français habitant au Cambodge en leur offrant la même éducation qu'en France. Elles étaient aussi ouvertes pour les enfants cambodgiens et les enfants des autres nationalités (chinois, vietnamiens, indiens…). L'éducation privée en français pour les catholiques se donnait dans huit églises catholiques qui servaient comme «église école».

Deux étapes constituent cette période :

a. L'enseignement du français sous le régime du roi Sihanouk (1954-1970)

Le 9 novembre 1954, le Cambodge a obtenu son Indépendance. Malgré l'Indépendance, l'enseignement général et supérieur se donnait toujours en français. Phnom Penh s'enrichissait d'une école d'Administration, d'une Faculté de Médecine, d'un Institut de Technologie aussi que de lycées, collèges et écoles primaires. Il y avait trois écoles françaises : le lycée Descartes (garçons et filles), le lycée Miche (garçons) et le collège Providence, école catholique, (filles) où l'enseignement se faisait par les religieuses.

b. L'enseignement du français à la République (1970-1975)

En 1967, les Cambodgiens voulaient que l'enseignement se donne en khmer, langue du pays. Suite à un congrès général pour discuter du sujet, la décision est prise de « **khmérisation** ». On a commencé à traduire en khmer les livres utilisés pour l'enseignement primaire et secondaire et l'enseignement général se donnait en khmer dans la même année. Malheureusement, la guerre a débuté en 1970 et donc la traduction a été ralentie et l'enseignement supérieur est demeuré en français.

4. La destruction de l'éducation (1975-1979)

Sous le régime de Pol Pot du 17 avril 1975 au 7 janvier 1979, l'éducation a été complètement supprimée. Tous les citoyens ont été chassés de leurs maisons pour travailler durement dans les rizières et les forêts. Des millions de personnes sont mortes à cause de la maladie, de la faim, du travail pénible ou parce qu'elles ont été tuées.

5. La reconstruction de l'éducation (de 1979 à nos jours)

Heureusement, en janvier 1979 le régime de Pol Pot a pris fin. Le Cambodge a survécu. Dans tous les domaines, on a recommencé à zéro. Le Cambodge s'est relevé très difficilement. Dans le secteur de l'éducation, il y avait beaucoup de difficultés à surmonter. Les écoles primaires et secondaires ont ouvert leurs portes, mais elles ont été confrontées à un grand manque d'enseignants, même des enseignants non qualifiés, de manuels et de matériels pédagogiques. Quelques facultés universitaires ont ouvert leurs portes, mais elles ont rencontré les mêmes problèmes qu'au niveau secondaire. L'enseignement général se donne en khmer. A cette période (de 1979 à 1989), le russe et le vietnamien étaient les langues étrangères enseignées au secondaire. L'enseignement du français au secondaire n'existait pas encore.

6. La reprise de l'enseignement du français au secondaire (1990 jusqu'à nos jours)

Grâce à « L'accord de la Paix à Paris », en 1989 l'armée vietnamienne a complètement quitté le Cambodge. L'enseignement des langues russe et vietnamienne comme langues étrangères au secondaire a été remplacé par le français et l'anglais. En 1990, suite à un renouvellement de la politique entre la France et le Cambodge, la France a mis l'accent sur l'enseignement du français comme langue étrangère au secondaire et aussi à l'enseignement supérieur.

B. Le système éducatif actuel

L'enseignement public au Cambodge de nos jours et celui des anciens régimes sont fondés sur les mêmes principes : ils ont le model du système éducatif de la France.
Les enfants des deux sexes sont scolarisés gratuitement, même les études supérieures sont gratuites. L'école ne tient pas compte de races ou de religions. Le système éducatif est organisé selon trois niveaux : l'enseignement général (l'école maternelle, l'école primaire et l'enseignement secondaire), l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur.

1. L'enseignement général

L'enseignement général comprend trois niveaux : l'école maternelle, l'école primaire et l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle). En général, l'école maternelle est placée sous la responsabilité du directeur de l'école primaire, et les écoles primaires et secondaires sont sous la tutelle de l'administration municipale provinciale ou du district qui doit rendre compte au Ministère de l'Éducation.

a. L'école maternelle

Un enfant peut commencer l'école maternelle à l'âge de trois ans ou quatre ans et continue jusqu'à l'âge de six ans. L'école se présente sous trois formes : classe maternelle à mi-temps, classe maternelle à plein temps et classe maternelle en demi-pensionnat.
Présentement, 80% des écoles maternelles sont placées sous la responsabilité du directeur des écoles primaires et sont situées dans l'enceinte des écoles primaires.

Le programme d'enseignement des écoles maternelles s'organise en trois secteurs : secteur des petits à trois ans, secteur des moyens à quatre ans et secteur des grands à cinq ans et à six ans. On définit le programme par les activités dirigées telles que l'observations des images et des photos. Pour la langue, on apprend à écouter des contes, de la poésie et lire

l'alphabet. Pour les mathématiques, ce sont des activités numériques. Il y a aussi des activités manuelles, des danses, des chansons et de la musique. En tant qu'activités physiques, il y a des jeux. Ce programme est destiné aux trois secteurs, c'est-à-dire que chaque secteur possède le même programme. L'objectif est de préparer les petits à l'école primaire. Les maîtres et les maîtresses utilisent des méthodes éducatives basées sur le jeu et les explications orales pour atteindre leurs objectifs.

b. L'école primaire

L'école primaire commence à l'âge de six ans et son cursus va de la classe de première à la classe de sixième année. Le manque d'enseignants et de salles de classe reste toujours un grand problème dans le pays. Donc, pour répondre au grand nombre d'élèves qui augmente chaque année, le directeur de l'école peut alors, préparer des cours en répartissant les élèves en deux groupes, l'un ayant quatre heures de cours le matin de sept heures à onze heures et l'autre ayant quatre heures de cours l'après-midi d'une heure à cinq heures. Les cours sont affectés cinq jours par semaine : le lundi, le mardi, le mercredi, le vendredi et le samedi. Le jeudi, les enfants font des travaux manuels à l'école pendant deux ou trois heures.

Le programme d'enseignement se divise en trois grandes catégories d'activités : les matières principaux (le khmer, la géographie, les sciences, l'histoire et les mathématiques), les activités d'éveil (la chanson, le dessin et le travail manuel) et l'éducation physique (la course, la corde et le saut à la hauteur).

Les élèves de l'école primaire doivent passer un concours à la fin de la sixième année pour continuer leurs études au secondaire.

c. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire est le pont entre l'enseignement primaire et la préparation professionnelle. Il se divise en deux cycles (le secondaire premier cycle et le secondaire deuxième cycle) et chaque cycle comporte trois années d'études. Cet enseignement comprend deux étapes :

- **L'école secondaire du premier cycle ou collège**

L'enseignement secondaire premier cycle comprend trois classes : septième année, huitième année et neuvième année. L'enseignement est de 24 heures par semaine avec huit matières dont une langue étrangère (français ou anglais). A la fin de la neuvième année, les élèves doivent passer un examen pour obtenir le diplôme d'étude du premier cycle. Ce certificat permet aux élèves de suivre leurs études secondaires du deuxième cycle ou bien, pour ceux qui ne veulent pas poursuivre leurs études au deuxième cycle, de poursuivre des cours dans une école d'enseignement technique et professionnel.

- **L'enseignement secondaire du deuxième cycle ou lycée**

L'enseignement du secondaire deuxième cycle prépare les élèves à faire leurs études universitaires ou de suivre une formation technique ou professionnelle. Il y a trois niveaux : classe de dixième année, classe de onzième année et classe de douzième année. A la fin des études de douzième année, les élèves peuvent passer un concours d'entrée à l'université pour faire les études supérieures. Par contre, il n'y a pas de concours pour suivre une formation technique et professionnelle.

2. L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel se fait dans cinquante deux établissements dans l'ensemble du pays. Les diplômes obtenus après trois ans d'études sont :

- Brevet supérieur de technicien (BST) pour les formations techniques dans les domaines d'électricité, bâtiment mécanique et automobile électronique.
- Brevet supérieur agricole (BSA)
- Brevet supérieur du commerce (BSC)

Les étudiants qui font un an ou deux ans d'études obtiennent un diplôme d'ouvrier qualifié. Le Ministère de la Santé dispose d'établissements pour la formation des infirmiers, des infirmières et des sages-femmes dans l'École des cadres de la santé. Le Ministère de l'Éducation dispose aussi de centres de formation pour la formation des instituteurs et des professeurs de collège.

3. L'enseignement supérieur

Les élèves qui ont obtenu le baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires) doivent passer un concours d'entrée à l'université pour faire les études supérieures. Comme les études secondaires, les études supérieures sont aussi gratuites. La situation de l'enseignement supérieur a considérablement évolué. Le nombre d'étudiants accroît chaque année dans tous les établissements d'études supérieures.

Phnom Penh, capitale du Cambodge, est le cœur de l'enseignement supérieur parce que tous les établissements supérieurs y sont installés sauf l'université Eisseyvet dans la province de Prey Veng. Cette université existe sous forme d'université semi-privée. Actuellement, il y a neuf établissements universitaires tels que :

a. École Royale d'Administration (ERA)

L'ERA a pour objectifs de former les cadres de l'administration. Elle travaille en collaboration avec l'IIAP (Institut International d'Administration Publique) à Paris. L'ERA accueille des étudiants dès la sortie de la première promotion de la faculté de Droit.

b. Faculté de Droit

La faculté de Droit, placée à l'origine sous la tutelle du ministère de la Justice, est maintenant sous la direction du ministère de l'Éducation. Elle offre deux systèmes de formation : baccalauréat de droit et la licence en droit. La formation est organisée en cinq ans pour la licence et en trois ans pour le baccalauréat. Les étudiants suivent un programme basé sur le droit français.

c. Faculté de Médecine et d'Odonstomatologie

La faculté de Médecine est partagée en trois secteurs : la Médecine, la Pharmacie et l'Odonstomatologie. La durée des études universitaires est de sept années dont une première année préparatoire et une dernière en stage internat. Le français est une langue utilisée importante dans cette faculté car presque tous les matières sont offerts en français, certains en khmer traduit du français. La France apporte un grand soutien à cette faculté non seulement par une coopération technique mais aussi un appui matériel avec des dons de manuels, de livres et la rénovation des bâtiments.

d. Institut de Sciences Économiques (ISE)

Cet Institut, créé en 1984, regroupe cinq facultés : les facultés de Commerce, de Finances, de Planification Économique, d'Économie Agricole et d'Économie Industrielle. La durée d'étude est de cinq années. Le français est introduit dans le programme neuf heures par semaine en première année, trois heures par semaine pour les autres années supérieures. L'Institut est divisé en un département d'Économie, rattaché à la faculté de Droit et de

Sciences Économiques, et une École supérieure de Commerce. Récemment, l'Institut a choisi de se tourner vers une coopération Khmero-américaine dans le domaine commercial.

e. Université des Beaux-Arts (UBA)

L'Université des Beaux-Arts comprend cinq facultés et le cycle universitaire se déroule sur six années pour la faculté d'Architecture, sur cinq années pour les facultés d'Archéologie, d'Arts Plastiques, d'Arts du Spectacle, et la faculté de Musicologie. Le français est, depuis 1991, la seule langue étrangère obligatoire pour tous les étudiants de l'Université. L'enseignement du français est assuré par le service culturel de l'Ambassade de France.

f. Université Eiseyvet

L'Université Eiseyvet a été ouverte en 1992 à l'aide de l'Organisation AACF (Association Australien of Communication Friendship). Cette université comprend quatre facultés : les facultés d'Agriculture, de Médecine, d'Achitecture et d'Administration. C'est la seule université qui se trouve en province.

g. Université Royale d'Agriculture ou d'Agronomie (URA)

L'Institut Agronomique Chamcadong ou l'Université Royale d'Agriculture contient cinq facultés : les facultés d'Agronomie, de Sciences Forestières, de Sciences Vétérinaires et de Machinisme ou Mécanique agricole. La durée universitaire est de cinq ans. Pendant les deux premières années, les étudiants suivent un programme général. En troisième année, les étudiants d'Agronomie et de Sciences Vétérinaires suivent un programme commun et ceux des Sciences Forestières et Piscicoles des programmes spécialisés.

h. Université Royale de Phnom Penh (URPP)

L'URPP est ouverte de nouveau en 1985 pour répondre aux besoins de formation des professeurs. L'Université est organisée en trois facultés : Faculté de lettres et de Sciences

humaines, Faculté des Sciences et Faculté des Langues étrangères (ou Centre des Langues étrangères).

La faculté de Lettres et de Sciences humaines comprend six départements : Lettres khmères, Histoire, Géographie, Sociologie, Psychologie et Philosophie.

La faculté des Sciences comprend deux départements : Biologie et Informatique.

La faculté des Langues étrangères comprend deux départements : langue française et langue anglaise.

Au Département de Français, la formation se fait en deux cycles : un cycle de deux ans pour la formation générale et un autre cycle de deux ans ajoute à la formation générale pour la formation spécialisée dans les quatre secteurs suivants : professeurs, traducteurs, journalistes et métiers du tourisme. Le secteur le plus essentiel est la formation des professeurs.

i. Institut de Technologie du Cambodge (ITC)

L'ITC forme des ingénieurs (bac+5 = diplôme de fin d'année d'étude du secondaire plus cinq ans d'étude universitaire) et des techniciens supérieurs ou BST (bac+3). L'Institut comprend cinq spécialisations : Génie Chimique, Génie Civil, Génie Électronique, Génie Industriel et Mineur, et Génie Rural.

L'Institut est géré par l'AUPELF depuis 1993 et donc, toutes les formations se donnent en français. Pour faire les études dans cet Institut, les étudiants obtenant le diplôme de fin d'étude secondaire doivent passer un concours en langue française.

C. L'enseignement du français au secondaire

Le but de l'enseignement du français dans les classes régulières est de doter les élèves de compétences linguistiques en leur faisant découvrir un univers culturel nouveau tout en exerçant leur intelligence et les rendre compétents d'écrire des messages, de parler, de lire en français et d'entretenir des relations sociales avec des Francophones et aussi de préparer les jeunes à faire des études universitaires.

Le contenu du programme a été fait en 1991 par une commission de français du ministère de l'Éducation en collaboration avec la Délégation Générale de l'Alliance Française au Cambodge et le Centre International d'Études Pédagogique de Sèvres. Les manuels pour le secondaire premier cycle ont été faits et implantés dans les écoles.

1. Organisation des classes françaises

Au secondaire au niveau des deux cycles, l'enseignement du français s'effectue dans deux systèmes différents l'un de l'autre : un ayant des classes régulières et l'autre ayant des classes bilingues.

a. Classes régulières

Les classes régulières des deux cycles du secondaire, dans toutes les écoles publiques du pays, sont enseignés en khmer, à l'exception de l'enseignement du français langue étrangère qui se donne quatre heures par semaine. L'étude commence en première année du secondaire premier cycle. Les jeunes ont le choix entre le français et l'anglais comme langue étrangère.

Le programme de français pour les classes régulières est sous la direction du Ministère de l'Éducation. De 1991 à 1996, l'Ambassade de France a mis l'accent sur cet enseignement. Présentement, l'enseignement du français dans les classes régulières n'a plus d'appui international.

b. Classes bilingues

Les classes bilingues sont des classes où les élèves apprennent à la fois les mathématiques, la physique et la biologie en khmer et en français (on ajoute les heures en français à ces matières par rapport aux heures en khmer), en plus du cours de français. Les autres matières sont en khmer. Les jeunes dans les classes bilingues sont sélectionnés parmi les jeunes qui connaissent le français, et donc, ils ont déjà atteint un certain niveau de français avant de faire des études dans celles-ci. Les classes bilingues commencent en première année du secondaire premier cycle, mais il y a quelques écoles où les études commencent en deuxième année du secondaire premier cycle. Il n'y a pas de cours d'anglais dans ces classes.

Le programme des classes bilingues a été mis sur pied dans les écoles secondaires en 1994. Ce programme est sous la gestion de l'AUPELF. En 1999, il y avait 97 classes bilingues. Elles sont réparties dans treize établissements en six provinces.

Évolution des classes bilingues de 1994 à 1999

Année scolaire	**1994-995**	**1995-1996**	**1996-1997**	**1997-1998**	**1998-1999**
Classes	7	23	54	80	97
Élèves	245	736	1,566	2,320	2,871
Professeurs	7	37	84	142	147

Source : L'AUPELF, 1999

2. Appui des organisations internationales

Depuis 1991, le Cambodge reçoit l'aide de différentes organisations internationales pour l'enseignement du français au secondaire tels que :

a. Centre Culturel Français de Phnom Penh (l'Ambassade de France)

Après deux décennies de guerre civile, la France a été le premier pays non communiste à envoyer des experts au Cambodge dans le domaine éducatif. En 1991, dès la reprise de l'enseignement du français au secondaire, l'Ambassade de France a joué un rôle important dans l'enseignement du français au niveau secondaire. Elle a rédigé un plan de cinq ans pour l'enseignement du français (de 1991 à 1996). Elle a subventionné la création de manuels scolaires au secondaire et par l'intermédiaire du Centre Culturel Français de Phnom Penh, a pris la responsabilité du perfectionnement des enseignants de français au niveau secondaire à Phnom Penh et dans plusieurs provinces. Elle a déboursé les frais des enseignants qui ont suivi la formation continue et a payé un honoraire à ceux qui ont participé à la création de manuels. Elle a aussi participé financièrement à la construction d'édifices scolaires.

Présentement, l'Ambassade de France a arrêté son appui pour l'enseignement du français au niveau secondaire. Par contre, elle participe à la formation initiale des enseignants du secondaire deuxième cycle et à la formation des «élèves-professeurs» pour l'enseignement du français au premier cycle. Fait intéressant, c'est que l'Ambassade de France met l'accent sur l'enseignement supérieur car la majorité des études universitaires se fait en français.

b. AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française)

L'AUPELF a un bureau au Cambodge depuis 1994. Le rôle principal de ce bureau est de soutenir activement l'enseignement du français et de différentes matières en français.

Avec l'accord du gouvernement du Cambodge, l'AUPELF met en place des classes bilingues, khmero-français au secondaire premier et deuxième cycle. Cette intervention se

traduit par : une élaboration de manuels spécifiques, une dotation de livres pour les élèves et les enseignants, un appui financier et pédagogique pour le corps professoral, un apport d'équipement aux établissements scolaires et des appuis financiers à la construction mobilière. Pour les classes bilingues, elle gère la formation des enseignants, s'occupe du paiement à leur salaire, fournit des matériaux pédagogiques aux enseignants et aux élèves.

Le rôle de l'AUPELF dans l'enseignement secondaire (des classes bilingues) est de préparer les élèves à faire des études universitaires. Depuis 1998, l'AUPELF collabore avec les représentants des autres organisations, de l'Ambassade de France et du ministère de l'Éducation pour le développement de l'enseignement du français. Une quinzaine de personnes se réunissent régulièrement, leur objectif principal, étant de discuter sur la continuation des études supérieures des jeunes. On a le projet de créer un examen de fin d'études secondaires pour les classes bilingues. Si les élèves obtiennent ce diplôme, ils pourront continuer leurs études universitaires sans passer le concours d'entrée à l'Université ou continuer leurs études à des universités en France, au Canada ou dans d'autres pays francophones. L'AUPELF tient à l'amélioration de la qualité du français, mais ne se préoccupe pas du nombre d'élèves suivant ce programme. Malgré cela, le nombre d'élèves dans les classes bilingues augmentent régulièrement partout dans le pays.

3. Éléments pédagogiques

Voici une description des éléments pédagogiques de l'enseignement du français :

a. Manuels utilisés

En 1991, la commission de français du ministère de l'Éducation en collaboration avec les profeseurs d'origine française ont créé trois niveaux de manuels pour l'enseignement du français au secondaire premier cycle. Il s'agit du :

- *Livre de 6e* ou *Apprenons le français* au niveau de la sixième année ;

- *Livre de 7e* ou *Paris-Phnom Penh* au niveau de la septième année ;
- *Livre de 8e* ou *Vacances en France* au niveau de la huitième année.

Pour les manuels du deuxième cycle, il y a un projet de publication de matériaux. En attendant, les enseignants du deuxième cycle utilisent *Le Nouveau Sans Frontières 1.*

Entre 1989 à 1995, le système d'éducation avait onze années d'études : cinq années pour le primaire, trois années pour le secondaire premier cycle et trois années pour le secondaire deuxième cycle.

A partir de 1996, le système d'éducation a changé de onze à douze années d'études : six années au primaire, trois années au secondaire premier cycle et trois années au secondaire deuxième cycle. Et comme il n'y a plus de coopération française dans l'enseignement secondaire des classes régulières, le ministère de l'Éducation a décidé d'utiliser les trois manuels déjà présentés pour couvrir les six classes du secondaire c'est-à-dire :

- *Livre de 6e* pour la première année du secondaire premier cycle (classe de 7e)
- *Livre de 7e* pour les deux niveaux du secondaire premier cycle (classes de 8e et 9e)
- *Livre de 8e* pour les trois niveaux du secondaire deuxième cycle (classes de 10e, 11e et 12e).

Les élèves et les enseignants peuvent emprunter ces manuels à la bibliothèque de l'école pour un an.

Par contre, les élèves et les enseignants des classes bilingues obtiennent des manuels gratuitement de l'AUPELF. Les manuels utilisés dans les classes bilingues sont publiés en France comme, *Allô la France et L'Espace.*

b. Méthode pédagogique

Au Cambodge, pour l'enseignement du français langue étrangère, les enseignants utilisaient normalement la méthode traditionnelle. On insistait sur la mémorisation du vocabulaire et la connaissance des règles de grammaire. Aujourd'hui, les enseignants des classes régulières utilisent généralement la méthode traditionnelle, mais il y en a qui utilisent la méthode communicative.

Par contre, les enseignants des classes bilingues utilisent la méthode communicative. La raison étant que ces enseignants sont formés pour utiliser cette méthodologie. De plus, ils sont formés pour préparer les leçons à donner aux élèves.

c. Matériel pédagogique

Le manque de matériel pédagogique reste toujours un problème dans l'enseignement du français surtout en classes régulières. Le directeur et les enseignants se débrouillent tant bien que mal pour trouver des ressources pédagogiques.

Au contraire, les classes bilingues reçoivent suffisamment de matériaux pédagogiques. Les enseignants ont des manuels, des guides pédagogiques, des magnétophones, des documents authentiques afin de rendre leur cours pertinent. De plus, il y a des laboratoires de langue pour pratiquer l'écoute et l'oral.

d. Heures d'enseignement

Dans les classes régulières, les élèves de la septième année et de la huitième année ont cinq heures de cours de français par semaine tandis que les élèves de la neuvième année ont quatre heures de cours par semaine. Pour le secondaire deuxième cycle, les trois niveaux (10e, 11e et 12e) ont quatre heures de cours de français par semaine.

Pour les classes bilingues, on donne des cours de français huit heures par semaine pour la première année et six heures à partir de la deuxième année. Certaines matières ont aussi le français comme langue d'enseignement.

e. Politique scolaire vis-à-vis des langues étrangères

Le français et l'anglais sont considérés des langues étrangères au secondaire. A partir de la première année du secondaire premier cycle, les élèves peuvent choisir une ou deux langues étrangères et continuent jusqu'à la fin de leurs études secondaires deuxième cycle. Il n'y a pas de deuxième langue étrangère au secondaire deuxième cycle, c'est-à-dire qu'au secondaire premier cycle, les élèves peuvent choisir deux langues étrangères, par exemple, s'ils choisissent le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère, ils peuvent suivre le français langue première jusqu'à la fin du secondaire deuxième cycle, mais le cours d'anglais n'est offert qu'au premier cycle. A cause de l'influence de la langue anglaise, les inscriptions aux cours de français comme langue étrangère ont beaucoup baissé.

Les tableaux suivants présentent des informations par rapport aux inscriptions dans les cours de français dans les classes régulières et les classes bilingues.

Tableau d'inscription dans les cours de français des classes régulières dans la région de Phnom Penh

Année scolaire	Nombre d'élèves
1995-1996	61,960
1996-1997	75,558
1997-1998	68,308
1998-1999	22,387

Source : Centre Culturel Français de Phnom Penh, 1999

Nous constatons une baisse marquée dans les inscriptions dans les cours de français dans les classes régulières de la région de Phnom Penh.

Par contre, le nombre d'élèves dans les classes bilingues augmentent régulièrement dans tout le pays.

Effectifs des élèves des classes bilingues dans tout le pays

Année scolaire	**Nombre d'élèves**
1994-1995	245
1995-1996	736
1996-1997	1,566
1997-1998	2,320
1998-1999	2,871

Source : l'AUPELF, 1999

4. Formation des enseignants de français

De 1975 à 1979, sous le régime de Pol Pot, la plupart des intellectuels du Cambodge, parmi lesquels on constatait les enseignants de tous les niveaux du primaire au supérieur ont été tués. Après la chute de ce régime en 1979, les établissements scolaires ont réouvert leurs portes l'un après l'autre, mais ils ont été confrontés à un grand manque d'enseignants. Dès 1989, le gouvernement a décidé de réintroduire l'étude du français dans le secondaire. Il a sollicité l'aide de la coopération française pour créer un département responsable de former la nouvelle génération de professeurs de français et le Centre Culturel Français de Phnom Penh

(dépendant de l'Ambassade de France) se charge alors de la formation linguistique et éducative en coopération avec le système éducatif cambodgien.

Donc, il y a trois formations qui se font :

a. Formation initiale

Au Cambodge, la formation initiale consiste en une formation universitaire pour devenir enseignant.

Depuis 1975, en raison du génocide, il n'existe pratiquement plus de professeurs ayant reçu une formation dans l'enseignement du français. En 1989, la formation initiale est assurée par le Département de Français de l'Université Royale de Phnom Penh pour former les professeurs de français deuxième cycle. Le premier groupe de nouveaux licenciés en lettres françaises du Département de Français de l'URPP (Université Royale de Phnom Penh) en 1993 consiste de 19 professeurs. Entre 1993 et 1998, plus d'une centaine d'étudiants obtiennent une licence de français, dans le cadre duquel ils reçoivent une formation pour l'enseignement du français. Malgré l'augmentation tous les ans, on parvient à peine à couvrir les besoins dans l'enseignement du français.

Le tableau suivant présente le nombre d'étudiants obtenant une licence en français.

Tableau de nombre d'étudiants obtenant la licence en lettres françaises

Année d'entrée	Année de sortie	Nombre d'étudiants
1989	1993	19
1990	1994	15
1991	1995	30
1992	1996	38
1993	1997	59
1994	1998	75

Source : Département de Français de l'URPP, 1999

Dans l'avenir, le projet du Département de Français de l'URPP sera de donner une formation continue et un perfectionnement linguistique aux professeurs du secondaire premier et deuxième cycles.

b. Formation continue

La formation continue consiste dans une formation où les enseignants de français au secondaire se perfectionnent leur pédagogie et leur langue.

De 1991 à 1996, l'Ambassade de France par l'intermédiaire du CCF (Centre Culturel Français), prenait en charge la formation des enseignants de français du secondaire. Une équipe d'enseignants d'origine française, était responsable du recyclage des enseignants de français. Ce recyclage était nécessaire pour eux parce que le français n'avait pas été enseigné de 1975 à 1990. De plus, la plupart des enseignants de français au secondaire avaient d'autres options comme formation tels que les mathématiques, la biologie, la chimie et la géographie. Ils n'avaient donc pas obtenu de formation pour être enseignants de français. L'Ambassade de France est aussi intervenue de la même manière et de la même période dans

certaines provinces : Battambang, Siemreap, Kampongcham et Takeo. Chaque province a un professeur d'origine français occupant un poste principal pour recycler des enseignants de français. Cet appui a arrêté en 1996.

Pour les classes bilingues, l'AUPELF prend en charge la formation méthodologique et technique pour les enseignants de français et de sciences. Ces enseignants sont formés surtout, en français d'un point de vue pédagogique ; c'est-à-dire que la formation consiste à préparer les leçons pour donner aux élèves. On leur donne des activités qui leur permettent d'atteindre leurs objectifs à l'oral et à l'écrit.

c. Formation des «élèves professeurs»

Au Cambodge, les «élèves-professeurs» sont des étudiants qui obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires deuxième cycle et qui suivent une formation pour devenir des enseignants de français secondaire premier cycle.

En 1997, pour répondre aux besoins des écoles, le ministère de l'Éducation a demandé l'appui technique du Centre Culturel Français pour former des enseignants de français pour le secondaire premier cycle. Depuis 1998, cette formation se fait avec des étudiants obtenant le diplôme du secondaire deuxième cycle. Ils ont réussi un concours de recrutement organisé par le ministère de l'Éducation. Les étudiants choisis ont leurs frais de scolarité payés par le ministère de l'Éducation et reçoivent leur formation à la faculté de Pédagogie pendant un an et demi. Cependant à la fin de leurs études, ces «élèves-professeurs» doivent aller travailler en province.

Le tableau fait état du nombre d'élèves-professeurs recrutés

Année scolaire	**Nombre d'étudiants**
1998-1999	20
1999-2000	45
2000-2001	45

Source : Faculté de Pédagogie, 1999

CHAPITRE III

Méthodologie de recherche

A. Personnes interviewées

La population étudiée est composée d'un responsable de programme d'études du ministère de l'Éducation, deux inspecteurs de l'enseignement du français, deux responsables d'origine française (l'un s'occupe de la formation des enseignants de français et l'autre des classes bilingues) participant au développement de l'enseignement du français et quatre enseignants de français.

La recherche a été effectuée par la cueillette de commentaires à des questions ouvertes dans des sessions d'entrevues. Les commentaires font état des difficultés rencontrées et suggèrent des recommandations afin d'améliorer l'enseignement du français. Les répondants se sont beaucoup intéressés à cette étude. Ils pensent qu'ils seront mieux outillés pour comprendre des problèmes qui se passent dans l'enseignement, et que l'étude leur permettra de réfléchir à leur enseignement. En plus, les responsables, les inspecteurs et les enseignants profitent de l'occasion de s'exprimer pour y apporter de nouvelles idées et de nouveaux projets.

1. Responsable de programme d'études et inspecteurs de l'enseignement du français

Une des responsables interviewées avait vingt ans d'expérience dans son travail en tant que responsable de programme et pour les inspections de classe de français, c'était deux jeunes inspecteurs qui s'en occupaient. L'une des deux inspecteurs avait fait ses études pendant deux ans à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Elle avait de

l'expérience dans son travail d'enseignement pendant plusieurs années. L'autre a été formé à l'Université Royale de Phnom Penh pendant quatre ans et avait aussi ses expériences en inspection.

2. Responsables d'origine française

Un des responsables, d'origine française, avait cinq ans d'expérience dans la participation de formation des enseignants de français et dans la création de manuels pour l'enseignement du français au niveau secondaire. L'autre s'occupe de classes bilingues dans tout le pays.

3. Enseignants de français

Une enseignante avait vingt ans d'expérience dans l'enseignement du français, une avait quatre ans d'expérience dans l'enseignement du français au secondaire premier cycle et deux autres enseignants, avait chacun cinq ans d'expérience dans leur travail. Ces enseignants se sont beaucoup intéressés à cette recherche. Ils trouvaient que c'était une bonne occasion pour s'exprimer sur ce qui s'est passé dans l'enseignement du français.

B. Environnement

Dans ce qui suit, une description des endroits où la recherche s'est effectuée est présentée :

1. Ville

L'auteure a choisi Phnom Penh, la capitale du pays, parce que c'est la seule ville où toutes les études et les établissements des organisations internationales se regroupent. Fait intéressant, c'est que la plupart des écoles secondaires dans lesquelles l'enseignement du

français se fait, existe à Phnom Penh. D'ailleurs la formation des enseignants de français se fait dans celles-ci. C'est pour cette raison que la cueillette de données s'est faite à Phnom Penh.

2. Écoles

Deux grandes écoles à Phnom Penh ont été choisies pour faire la recherche. Une se trouve au centre ville où la majorité des élèves sont des enfants de familles riches et des enfants de hauts fonctionnaires. L'autre école est dans un endroit de la ville où les élèves sont des enfants de la classe moyenne. L'enseignement du français est largement répandu dans ces deux écoles. En fait, ce sont les écoles les plus intéressantes de la ville pour l'enseignement du français.

C. Instruments de recherche

1. Questionnaires d'entrevue

Les entrevues se sont faites sous forme d'enregistrement avec une durée moyenne de soixante minutes. Les entrevue ont eu lieu dans les bureaux de responsables et dans les salles de classe après la fin du cours. Les participants se sont exprimés librement et ont apporté des réflexions et des suggestions afin de faciliter les problèmes rencontrés dans l'apprentissage des jeunes et pour modifier les facteurs moins intéressants existant dans l'enseignement.

Les questions d'entrevue sont formées de trois groupes de questions selon les trois groupes de participants suivants :

- Les questionnaires d'entrevue des responsables de programme du ministère de l'Éducation et des inspecteurs concernaient le contenu du programme, la vérification de l'enseignement par le ministère de l'Éducation, la formation des enseignants et les appuis.

- Les questionnaires d'entrevue des responsables d'origine française participant au développement de l'enseignement du français concernaient leur rôle, leur coopération, leur participation dans la formation des enseignants et leur appui.

- Les questionnaires d'entrevue des enseignants de français concernaient les difficultés rencontrées pendant l'enseignement, les activités d'évaluation pour assurer la compréhension des élèves, la méthodologie utilisée et leur formation obtenue.

2. Observation de classes

Il s'agit d'observations de classe bilingue de 8e année, de classe régulière de 9e année, de classe régulière de 11e année et de classe bilingue de 11è année. Chaque observation a été d'une durée d'une heure pendant un mois. Par exemple :

- classe bilingue de 8e année, l'observation s'est faite de dix heures à onze heures le lundi et de sept heures à huit heures le vendredi.
- classe régulière de 9e année, l'observation s'est faite de sept heures à huit heures le mardi et de quatre heures à cinq heures le jeudi.
- classe bilingue de 11e année, l'observation s'est faite de neuf heures à dix heures le jeudi et de une heure à deux heures le vendredi.
- Classe régulière de 11e année, l'observation s'est faites de trois heures à quatre le mardi et de quatre heures à cinq heures le mercredi.

a. Observation de classes régulières

Il s'agit d'une classes de 9e année et d'une classe de 11e année. Il y avait en moyenne

cinquante cinq à soixante élèves par classe. Les manuels utilisés étaient : *Livre de 7e* ou *Paris-Phnom Penh* pour le niveau 9e année, *Livre de 8e* ou *Vacances en France* pour le niveau de 11e année.

En général, l'enseignant commence le cours par une question par rapport à la date. Par exemple, «Quel jour est-ce aujourd'hui?», les élèves répondent et l'écrivent au tableau. Après, il fait une lecture d'un texte dans le manuel, et puis il explique le contexte et le vocabulaire en faisant des gestes et des mimes. Il demande aux élèves de donner des exemples et les écrit au tableau. Pour le vocabulaire difficile, il donne des explications au tableau. De temps en temps, il traduit le vocabulaire difficile en khmer pour assurer la compréhension des jeunes. La majorité des élèves participe vivement aux activités d'évaluation. Les élèves font des exercices avec la correction collective au tableau.

Généralement, les enseignants des classes régulières utilisent la méthode traditionnelle. Ils font lire le texte aux élèves, leur posent des questions et leur font faire des exercices dans les cahiers ou au tableau.

b. Observations de classes bilingues

Une classe de 8e année et une classe de 11e année ont été observées. Il y en avait en moyenne de trente deux à trente cinq élèves par classe. Les cours étaient d'une durée de deux heures par séance et chaque classe avait quatre heures de cours de français par semaine. Les manuels utilisés étaient : *Allô la France* pour la 8e année et *l'Espace 1* pour le niveau de 11e année.

L'enseignant travaillait surtout à l'oral. Il donnait des photos ou des images aux élèves et ce sont eux qui les exploitaient. Ils trouvaient des questions, les autres répondaient, ils cherchaient du vocabulaire par eux même. Puis, l'enseignant leur faisait travailler le texte

dans le manuel. L'explication se faisait en français. Il y avait très peu d'explication écrite au tableau. Enfin, c'était l'évaluation avec les exercices dans le manuel.

3. Analyse de documents

L'auteure a fait de la recherche dans le centre de documentation du ministère de l'Éducation. Il s'agissait d'examiner le contenu du programme pour voir la concordance avec le contenu des manuels, de voir si ce contenu intéressait les jeunes à apprendre la langue, quelle méthode pédagogique était employée dans ces manuels et si cette méthode était appliquée par les enseignants. Une recherche sur les inscriptions des élèves aux cours de français a été faite afin de vérifier s'il y avait une diminution ou une augmentation pour chaque année. L'auteure a obtenu beaucoup de données concernant ce sujet ainsi que des informations sur l'enseignement du français dans le passé.

D. Procédure

1. Comité d'éthique

En février 1999, le projet a été soumis au comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean (Université de l'Alberta) et celui-ci l'a approuvé en mars 1999. Pour se conformer aux règles d'éthique, l'anonymat de tous les répondants et des écoles a été respecté. Les différents groupes de chaque population ont été attribués.

2. Confidentialité et autres considérations ethiques

Le ministère de l'Éducation au Cambodge, les responsables de programme et les enseignants ont été bien informés par écrit de la recherche (voir Annexe A, page 50).

Tous les documents écrits ou oraux produits dans le cadre de cette étude demeurent confidentiels. Ainsi, les noms des écoles, des responsables et des enseignants ne sont pas révélés. L'auteure a utilisé des noms fictifs pour préserver l'anonymat.

3. Fiabilité

Le compte rendu des entrevues a été soumis aux participants afin d'assurer la véracité des informations présentées et celles-ci ont été invitées à porter des commentaires avant qu'elles soient utilisées dans cette recherche. Les participants en question ont lu la transcription de leur entrevue.

Avec les participants, l'auteure a discuté de la façon dont elle a vu et a compris certaines choses qu'ils ont dites et faites. Et aussi, l'auteure a demandé aux participants de lire les notes d'observation et de donner une rétroaction.

CHAPITRE IV

Analyse des données

A partir des résultats obtenus en faisant la recherche, les données sont présentées dans deux grandes catégories : 1- une description des questionnaires d'entrevue et 2- une interprétation des données.

A. Description des questionnaires d'entrevue

Trois questionnaires ont été préparés pour les trois groupes de personnes citées par cette étude : des responsables du programme d'études du Ministère, des responsables d'origine française et des enseignants de français. Certaines questions se ressemblent et d'autres sont spécifiques au groupe consulté. Par exemple :

- les questions 1 (p. 55), 5 (p. 56), et 1, 4, 7 (p. 58) ont été posées aux trois groupes pour les amener à réfléchir sur le contenu des manuels (s' il est au niveau des élèves et s'il intéresse les jeunes à apprendre la langue étrangère) ;
- les questions 4 et 5 (p. 55), 5, 6, 7 (p. 56) et 8 (p. 57) ont été posées à ces trois groupes participants pour qu'ils s'expriment sur la nécessité d'une formation continue pour les enseignants de français du secondaire ;
- la question 3 (p. 57) a été posée uniquement aux enseignants de français. Cette question les a exigés à discuter de la méthode pédagogique qu'ils emploient ;
- les questions touchant au nombre d'élèves par classe (questions 5, 7, 8, p. 57) et au nombre d'heures (questions 5, 7, 8, p. 57) ont aussi été posées aux enseignants parce que ce sont eux qui connaissent la situation et qui peuvent donner des réponses pertinentes ;

- les questions 2, 3, 5 (p. 55) et 2, 6 (p. 57) par rapport à l'évaluation entre les enseignants-élèves et le Ministère-enseignants, ont été posées aux responsables de programme et des enseignants.
- pour les dernières questions (questions 6, 7, p. 55 et questions 1, 2, 7 et 8 p. 56), l'auteure s'est informée auprès d'un responsables de programme d'études et deux inspecteurs du Ministère, et des responsables d'origine française afin de connaître l'appui du ministère de l'Éducation et l'appui des organisations internationales dans le domaine de l'enseignement du français au secondaire.

Tableau sommaire des questionnaires d'entrevue

Répondants	**Respon. du Minist.**	**Respon. Français**	**Enseignants**
Sujets de la question	**Numéro des questions d'entrevue**		
Manuels	1	5	1, 4, 7
Formation continue	4, 5	5, 6, 7	8
Méthode pédagogique	x*	8	3
Nombre d'élèves	x	x	5, 7, 8
Nombre d'heures d'ensei.	x	x	5, 7, 8
Évaluation	2, 3, 5	x	2, 6
Appui international	6, 7	1, 2, 7, 8	x

x* Il n'y a pas de question de cette catégorie posée aux autres groupes

B. Interprétation des données

L'analyse des données porte sur la pertinence des manuels, l'importance de la formation continue, la méthode pédagogique employée dans l'enseignement, les évaluations, et les appuis des organisations internationales.

Les données révèlent les réflexions et les suggestions des répondants sur certains éléments positifs et négatifs de l'enseignement du français. Les éléments négatifs qui ressortent deviennent une source d'information importante pour apporter des modifications afin d'améliorer l'enseignement.

1. La pertinence des manuels

Selon une analyse du contenu du programme d'études et l'observation de l'auteure en salle de classe, il ressort que le contenu des manuels, bien qu'il correspond au contenu du programme, a été écrit à un niveau trop élevé et contient des situations trop étrangères pour les élèves ainsi que pour les enseignants. Ils ont des difficultés à comprendre le contexte, ainsi qu'à lire et à comprendre le vocabulaire et les expressions utilisées. Par exemple, un texte du *Livre de 8e* raconte :

> Grâce à ses jambes, l'homme peut franchir de grandes distances, mais sa vitesse reste réduite entre quatre et six kilomètres à l'heure, et il se fatigue vite. Pendant des millénaires, c'est pourtant ainsi qu'il se déplace. Puis peu à peu, grâce à son génie, il invente et perfectionne des techniques qui lui permettent de se rendre maître de l'espace qui l'environne *.
>
> * Ministère de l'Éducation du Cambodge, Commission de Français, *Vacances en France*, p. 10

Comment un élève peut-il imaginer ce qui se passe dans le monde quand il n'a pas de télévision à la maison ? Les responsables et les enseignants découvrent que le contenu du *Livre de 8e* est vraiment difficile pour les élèves. Ce contenu n'est pas adapté à leur niveau sur les plans linguistiques et culturels.

Un autre problème soulevé, c'est la façon d'enseigner. Par exemple, dans le *Livre de 6e*, le vocabulaire n'est pas intéressant, on ne fait que le faire répéter par les élèves et on ne cherche pas à l'utiliser dans des situations concrètes. Selon un responsable d'origine française : « Le *Livre de 6e*, ça marche pour répéter, mais pour le niveau du français, non. Le *Livre de 7e*, non. Pour le *Livre de 8e* ou *Vacances en France* non, trop difficile pour les professeurs et les élèves ». Un enseignant des classes régulières du deuxième cycle ajoute : « Le *Livre de 8e* est trop élevé et difficile par rapport au niveau des élèves. De plus, il parle des situations en France auxquelles les élèves ne s'intéressent pas à connaître ».

Par ailleurs, il y a des enseignants au premier cycle qui déclarent ne pas pouvoir atteindre les objectifs du manuel comme le programme l'exige parce qu'ils sont trop nombreux. D'après l'observation en salle de classe, même après un an, les enseignants ont des difficultés à atteindre les objectifs du programme avec le manuel car le niveau des élèves est encore faible. C'est pourquoi une enseignante du secondaire du premier cycle explique : « Je ne peux pas finir les objectifs du manuel parce qu'ils sont trop nombreux ».

Par contre, le manuel utilisé dans les classes bilingues est au niveau des élèves même si le contexte présenté est de la France. Bien que le contenu du manuel soit mieux adapté au niveau des jeunes, les enseignants des classes bilingues ont les mêmes problèmes que les enseignants des classes régulières, c'est-à-dire que les objectifs sont trop nombreux.

2. L'importance de la formation continue

Selon les commentaires des responsables du programme au Ministère et des enseignants, le vocabulaire et les expressions dans le *Livre de 8e* ou *Vacances en France* sont trop élevés pour les élèves ainsi que les enseignants. D'après les observations en salle de classe, l'auteure constate que les enseignants des classes régulières ont des difficultés à

comprendre le vocabulaire et les expressions dans le texte. Par exemple, un texte du manuel *Vacances en France* récite :

> … Beaucoup d'œuvres du Moyen Age, décorations d'églises, miniatures, enluminures témoignent de cette influence. En Europe centrale, les icônes, les images sacrées, les peintes sur bois, sont des objectifs de cultes. Les artistes de la Renaissance recherchent une expression plus sensible, plus réaliste, moins figée. Ils étudient l'anatomie, la perspective, les proportions…*

* Ministère de l'Éducation du Cambodge, Commission de français, *Vacances en France*, p. 124

Un responsable d'origine française confirme cette interprétation : « … des problèmes tombant sur un enseignant qui lit le manuel et qui n'est pas capable de comprendre le français. ». Un des problèmes chez les enseignants, c'est le fait que la plupart de ceux-ci ne sont pas formés à enseigner le français. En grande majorité, ce sont des enseignants formés à enseigner d'autres matières. De 1991 à 1996, ces enseignants ont reçu une formation dans l'enseignement du français qui n'était pas suffisante et de 1996 jusqu'à nos jours, il n'y a plus de formation pour eux. C'est pour cette raison que les enseignants des classes régulières souhaitent encore recevoir une formation pour développer leur niveau linguistique et améliorer leur pédagogie.

En revanche, les enseignants des classes bilingues reçoivent régulièrement une formation dans l'enseignement du français avant de faire des cours. Il n'y a pas de difficultés pour ces enseignants. Ces enseignants comprennent déjà le texte et ils ont une méthode pédagogique d'enseignement.

Le chef des projets des classes bilingues explique : « Les enseignants sont formés, surtout donc en français d'un point de vue pédagogique, c'est-à-dire la formation consiste à préparer les leçons pour donner aux élèves ».

Par contre, il y a certains enseignants qui ont reçu une formation à l'Université. Pour eux, l'enseignement du français ne leur cause pas de problèmes. Ces enseignants sont soit

enseignant dans les classes régulières, soit dans les classes bilingues. Bien qu'ils soient formés, ils désirent tout de même se perfectionner.

3. La méthode pédagogique employée

Selon mon observation en salle de classe, les enseignants de classes régulières emploient la méthode traditionnelle. Ils travaillent sur la mémorisation du vocabulaire et des règles de grammaire. Ils posent des questions et font répéter les bonnes réponses. Les élèves font des exercices dans leurs cahiers et au tableau. En effet, les élèves sont relativement passifs.

D'après les entrevues, les enseignants confirmaient que la méthode communicative était la meilleure méthode pour l'enseignement d'une langue étrangère. Les enseignants affirmaient, avec cette méthode, qu'ils pouvaient faire parler les élèves mais comme il y a trop d'élèves par classe (de 55 à 60 élèves), cette façon d'enseigner n'était pas réaliste. De plus, il y avait un manque de matériels pédagogiques. Donc, pour toutes ces raisons, les enseignants ont été obligés d'utiliser la méthode traditionnelle. Selon un enseignant : «Présentement, j'utilise la méthode traditionnelle. C'est difficile d'utiliser la méthode communicative parce qu'il y a trop d'élèves par classes ». Une autre enseignante des classes régulières ajoute : « Je trouve que les méthodes que j'utilise actuellement sont appropriées à la compréhension des élèves. J'utilise la méthode traditionnelle et la méthode communicative. D'après mon expérience utiliser les deux méthodes, c'est mieux ».

Quant aux classes bilingues, les enseignants que j'ai observés utilisaient la méthode communicative. Ces enseignants ont invité les élèves à faire des jeux de rôle, ont fait l'exploitation d'images par les élèves et leur ont fait faire des exercices d'écoute. Un enseignant des classes bilingues confirme : « D'après moi, toutes les méthodes sont bonnes. L'importance, c'est comment les utiliser pour s'adapter à la compréhension des élèves. La

méthode que j'utilise est communicative ». Cet enseignant explique sa façon d'enseigner ainsi :

> Pour enseigner les situations existant dans le contexte, il faut trouver une situation réelle mais pertinente à la situation du contexte. Demander aux élèves d'imaginer les situations pour qu'ils puissent sortir leurs idées en utilisant le vocabulaire qu'ils connaissent. Puis leur faire lire le texte dans le manuel. Il faut :
> - Premièrement, poser des questions sur les images, les laisser imaginer le dialogue concernant l'image.
> - Deuxièmement, si les élèves ont des difficultés d'imaginer le dialogue concernant la situation dans l'image, le professeur peut les aider en posant des questions du texte.
> - Troisièmement, pour assurer la compréhension des élèves, leur faire lire le texte par paragraphes, leur expliquer le vocabulaire le plus difficile.
> - Dernièrement, à la fin de chaque texte, leur faire résumer par paragraphe et puis leur faire des exercices dans le manuel.

D'après cette étude, la méthode utilisée dépend de la situation de l'enseignement. Par exemple, pour les classes régulières, on utilise plus souvent la méthode traditionnelle que la méthode communicative parce qu'il y a trop d'élèves par classe et il y a un manque de matériels pédagogiques. De plus, les enseignants n'ont pas reçu une formation pédagogique pour la méthode communicative de l'enseignement du français. Dans les classes bilingues, les enseignants que j'ai observés utilisaient la méthode communicative parce que le nombre d'élèves n'est pas aussi élevé, ils ont des ressources pédagogiques, et surtout les enseignants ont reçu une formation appropriée.

Il y a aussi des inspections de classe qui donnent l'occasion aux inspecteurs et aux enseignants d'échanger des techniques d'enseignement et de discuter sur des problèmes rencontrés en classes afin d'améliorer l'enseignement.

4. Le nombre d'élèves par classe

Selon les informations obtenues et les observations en salle de classe, l'auteure maintient que le nombre d'élèves dans les classes régulières est trop élevé (de 55 à 60 élèves). Par conséquence, les enseignants travaillent surtout avec les plus doués qui s'assoient dans les premiers rangs des tables. Ils leur posent des questions, leur font lire le

texte ou leur font faire des exercices au tableau. Par contre, les élèves qui sont au fond de la classe sont passifs et les enseignants ne s'en préoccupent pas. Un enseignant de la 8e année affirme : « Il y a trop d'élèves par classe, je ne peux pas vérifier si tous comprennent mon explication ».

Pour les classes bilingues, le nombre d'élèves est moins élevé (de 32 à 35 élèves). Les enseignants peuvent travailler plus facilement avec tous les élèves.

5. Les heures d'enseignement

Selon les enseignants, les heures exigées par le ministère de l'Éducation pour l'enseignement du français ne sont pas suffisantes pour leur permettre de couvrir tous les objectifs du programme. En fait, il y a des jours de fêtes, des réunions des enseignants et les jours de congés qui tombent souvent sur les jours de l'enseignement du français. Un enseignant des classes bilingues explique : « Je pense que le temps n'est pas suffisant, il est très court, c'est difficile de faire comprendre les élèves. On impose d'enseigner un manuel pour un an, je ne peux pas le finir car il y a des fêtes et des congés ». Un autre enseignant ajoute : « Je pense que quatre heures par semaine, c'est juste mais le programme est long. Je souhaite augmenter les heures de français ».

Donc, les heures d'enseignement du français langue étrangère dans les classes régulières comme dans les classes bilingues ne sont pas suffisantes. Les enseignants ont besoin de plus de temps pour enseigner la matière.

6. Les évaluations

a. Évaluation par les enseignants

Pour vérifier la compréhension de ce qui a été enseigné, les enseignants observés dans les classes régulières font une évaluation à la fin de chaque leçon. Cette évaluation de fin de leçon se fait sous forme d'exercices de grammaire dans le cahier et mensuellement, ils font un

exercice de contrôle. De plus, à chaque trimestre, il y a un examen qui couvre le tout. Une enseignante de 9e année affirme : « J'ai fait des exercices à la fin de chaque leçon pour vérifier s'ils comprennent bien ou non. A la fin de chaque semaine, il y a une évaluation, et chaque mois, il y a un exercice de contrôle ».

Pour les classes bilingues, les enseignants évaluent les élèves, à la fin de chaque leçon, par de petits exercices de grammaire ou le vocabulaire existant dans la leçon apprise. A la fin de chaque mois, ils évaluent les élèves par des exercices d'écoute ou des exercices écrits basés sur la compréhension d'un article ou d'un texte. Par semestre, il y a un examen de contrôle qui couvre le tout.

Selon les observations de l'auteure, les enseignants des classes régulières évaluent les élèves par des exercices à l'écrit. En revanche, les enseignants des classes bilingues évaluent les élèves surtout par des exercices à l'oral.

b. Évaluation par le ministère de l'Éducation

Selon un responsable du programme de l'enseignement du français au secondaire du ministère de l'Éducation, il y a eu une épreuve de français à l'examen national à la fin du secondaire premier cycle depuis 1996. Cette épreuve est facultative parce qu'il est difficile de l'administrer étant donné qu'il y a un manque de professeurs pour la surveiller et de salles de classes pour l'écrire. Un inspecteur de l'enseignement du français explique qu'il y a des inspections de classes à chaque trimestre pour vérifier si le contenu du programme est adapté au niveau des élèves. Il est à noter que les enseignants n'ont pas de programme en main, ils n'ont que les manuels. Quand les inspecteurs visitent les classes, ils vérifient si les enseignants ont des difficultés à enseigner le contenu du programme. C'est pourquoi un inspecteur affirme :

« Selon moi, l'emploi des manuels n'est pas un problème. Si les professeurs trouvent que les manuels utilisés sont difficiles, ils peuvent choisir autres manuels comme manuels principaux plus appropriés au niveau des élèves, et les manuels imposés par le Ministère sont comme manuels de support ».

En somme, la vérification démontre que les enseignants utilisent les manuels imposés par le ministère de l'Éducation, mais ils ont des difficultés parce qu'ils sont difficiles pour eux et pour les élèves.

7. L'appui des organisations internationales

L'appui des organisations internationales joue un rôle essentiel dans l'enseignement du français au secondaire. Comme le Cambodge a survécu une guerre civile, l'éducation fait encore face à des difficultés, par exemple, le manque de formation des enseignants, le manque de matériel scolaire et de matériel pédagogique. Depuis 1991, c'est l'appui de l'Ambassade de France et de l'AUPELF qui remplit ces manques malgré l'insuffisance. Un responsable d'origine française explique :

> « L'Ambassade de France a accepté un plan pour l'enseignement secondaire, depuis cinq ans, de 1991 à 1996, et dans ce plan, il y avait la présence de l'impression de manuel scolaire pour le secondaire. C'est l'Ambassade de France qui a pris en charge l'impression de manuels de 6e, 7e et 8e, il y eu 200 mille exemplaires pour chaque année. Ces manuels ont été remis au Ministère qui se débrouillait avec. Autre appui financier, c'était le témoin de recyclage, la prise en charge du recyclage des enseignants de français. Il y a eu un autre appui financier, je pense à la construction des bâtiments scolaires parce que le Cambodge est un pays qui manque énormément de bâtiments scolaires ».

L'appui de l'Ambassade de France dans l'enseignement du français des classes régulières au secondaire est arrêté depuis 1996. C'est pourquoi ces classes régulières, présentement, font face à de sérieux problèmes dans l'enseignement. Par contre, l'Ambassade de France accepte de payer les enseignants des classes bilingues à une grande école secondaire au centre de Phnom Penh .

Depuis 1998, l'Ambassade de France prend en charge pour la formation technique aux « élèves-professeurs » du secondaire premier cycle.

L'AUPELF, organisation internationale des pays francophones, prend en charge toutes les classes bilingues dans le pays. Elle s'occupe de manuels pour les élèves et pour les enseignants, de matériel pédagogique, et de la formation. Pour l'engagement financier, afin d'aider les enseignants, les heures supplémentaires par rapport aux heures normales en khmer sont payées par l'AUPELF. Elle subventionne aussi les reconstructions des établissements, et dans des cas urgent, elle rénove des salles de classes.

En somme, comme le Cambodge est encore un des pays le plus pauvre du monde, l'enseignement du français des classes régulières au secondaire a besoin de plus d'appui des organisations internationales pour renforcer l'enseignement plus efficace afin de préparer les jeunes à faire des études universitaires.

CHAPITRE V

Conclusion

Le but de l'étude était de décrire l'état actuel de l'enseignement du français au secondaire afin de suggérer des modifications pour améliorer l'enseignement.

D'après cette recherche, l'enseignement du français au secondaire joue un rôle fondamental pour préparer les jeunes à faire des études universitaires car dans la plupart des Universités, les cours se font en français. En fait, comme le Cambodge a subi plusieurs années de guerre civile, l'enseignement du français fait face à des difficultés, par exemple, un nombre d'élèves trop élevé par classe, un manque de matériel scolaire et pédagogique, un besoin de formation continue pour les enseignants.

Le fait intéressant, c'est qu'il y a des organisations internationales qui appuient l'enseignement du français au secondaire, alors beaucoup de problèmes sont allégés.

En somme, malgré les difficultés rencontrées, l'enseignement du français surtout des classes bilingues augmente dans tout le pays.

A. Suggestions des répondants

D'après les informations recueillies, les répondants suggèrent au ministère de l'Éducation de mettre l'accent sur l'enseignement du français langue étrangère afin de découvrir les problèmes existant et de coopérer avec les éducateurs et les organisations internationales pour résoudre les problèmes afin que l'enseignement soit efficace pour préparer les jeunes à faire des études universitaires.

Les recommandations suivantes ont été suggérées par les répondants :

- modifier le contenu du manuel afin de le rendre au niveau des jeunes ;
- offrir une formation pédagogique et linguistique aux enseignants afin qu'ils puissent se perfectionner et rendre leur enseignement efficace ;
- fournir du matériel pédagogique pour que les enseignants améliorent leur enseignement;
- diminuer le nombre d'élèves par classe afin de faciliter la vérification de la compréhension des élèves;
- stabiliser le programme de français, par exemple, mettre l'enseignement du français dans toutes les écoles secondaires et garder quatre heures par semaine dès la première année du secondaire premier cycle jusqu'à la dernière classe du secondaire deuxième cycle;
- organiser des conférences ou des réunions entre les responsables du programme, des inspecteurs et des enseignants de français afin d'échanger des idées, des techniques d'enseignement et de discuter des problèmes rencontrés pendant l'enseignement.
- créer des activités culturelles et y faire participer les élèves afin qu'ils s'intéressent à la nouvelle culture et à apprendre la langue étrangère ;
- récompenser ou donner des bourses aux meilleurs élèves pour les encourager.

Cette étude décrit la réalité de l'enseignement du français présentement au secondaire dans deux écoles à Phnom Penh et rapporte les réflexions et les suggestions des éducateurs sur l'enseignement afin de l'améliorer.

En fait, bien que les données obtenues ne soient pas toutes négatives, les éducateurs ont l'occasion de réfléchir sur ce qui s'est passé dans leur domaine afin d'apporter des suggestions pour rendre l'enseignement du français plus efficace.

B. Réflexion personnelle

D'après cette étude, l'enseignement du français au secondaire joue un rôle important à préparer les jeunes à faire les études universitaires. Par contre, l'enseignement actuel ne prépare pas encore les jeunes à les faire parce qu'il y a des éléments dans l'enseignement qui ne rendent pas l'enseignement du français efficace. Par exemple, le contenu des manuels ennuie les jeunes à apprendre la langue étrangère. Même les enseignants sont mal à l'aise de faire l'explication. D'ailleurs, le manque de formation continue pour les enseignants, leur font mal de donner des cours. Comment peuvent-ils donner un bon cours sans être formés pour l'enseignement dans la matière ?

Les résultats de cette recherche ont mis à découvrir des éléments négatifs qui rendent l'enseignement inefficace. Le ministère de l'Éducation, les responsables du programme, les inspecteurs et les enseignants de français se doivent de réfléchir à ce qui se passe dans l'enseignement afin de faire des modifications pour améliorer l'enseignement et pour préparer les jeunes à faire des études universitaires.

Je crois aussi que s'il y avait des modifications ou des changements dans l'enseignement du français, les jeunes se prépareraient à faire des études supérieures, ils s'intéresseraient à apprendre la langue étrangère et à connaître une nouvelle culture. Même les enseignants, ils seraient satisfaits d'enseigner une langue pour laquelle ils auraient une formation suffisante pour leur permettre d'enseigner.

De plus, les résultats de cette recherche ont présenté un bilan éducatif de l'enseignement du français au niveau secondaire qui pourra fournir certaines informations de base au ministère de l'Éducation, aux chercheurs Cambodgiens et aux chercheurs étrangers si ceux-ci voudraient faire la recherche dans ce domaine.

De toute façon, les données obtenues pendant cette recherche n'étaient pas suffisantes parce que ces données se sont faîtes seulement dans quatre classes et deux écoles à Phnom Penh avec des entrevues de neuf participants. Si la recherche avait été faite dans plusieurs écoles en ville et dans les provinces, les résultats obtenus auraitent été plus généralisables.

Une deuxième question de recherche serait de savoir si ces problèmes existent dans les autres écoles en ville et dans les provinces et, si les enseignants ont les mêmes réflexions et les mêmes suggestions que ceux de Phnom Penh.

Bibliographie

BILODEAU, Charles, Pathanavong SMLITH et Quang Hong LE. *Compulsory Education* in *Cambodia*, Unesco, Suisse, 1995

CHAK, Saroeun Sokhom et ses collaborateurs. *Cambodge actuel.* Chronologie : 1953-1987. Edition : Sait Maur des Fossés. 1998.

Commission de français. *Programme de l'enseignement du français dans le secondaire au Cambodge*. Ministère de l'Éducation du Cambodge. 1991.

Commission de français. *Vacances en France.* Ministère de l'Éducation du Cambodge. 1991

Congrès national de la recherche Socio-Culturelle sur le Cambodge. Université Royale de Phnom Penh, Institut Bouddhique. Décembre 1997.

DUY Pheng. *Réflexion sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base au Cambodge*. Institut international de planification de l'éducation. UNESCO. Paris. 1992.

IGOUT, Michel. *Phnom Penh d'Hier à Aujourd'hui*. Thaïlande. 1993

ING, Ramy. *Le système éducatif au Cambodge*. Université Royale de Phnom Penh. Mémoire soutenu 1994.

Séminaire national sur l'éducation. *Reconstruire un système d'enseignement et de formation de qualité au Cambodge.*Université Royale de Phnom Penh. 1994

SORN, Samnang. *Le Cambodge et la colonisation française de 1920 à 1940*. Université de Paris VII. Mémoire du DEA soutenu 1991.

SORN, Samnang. *L'évolution de la société cambodgienne entre les deux guerre mondiales (1919-1939).* Université de Paris. Thèse du doctorat d'histoire soutenu 1995.

TAN, Kim Horn. *Role of the Universities in Development Planning : The Khmer Republic Case*. Singapour. 1974

Annexe A

Les lettres de permission pour le projet

Appendice 1

Kimha Seng

Edmonton, le novembre 1998

Monsiuer le Ministre
Ministère de l'Éducation
Phnom Penh

Objet : Demande d'autorisation

Monsieur le Ministre,

Je soussignée, Kimha Seng, professeur de français de la faculté de Pédagogie de Phnom Penh, actuellement boursère du Programme Canadien de Bourses de la Francophonie, fais des études au niveau de la maîtrise à la faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, au Canada depuis 1997.

Afin d'obtenir mon diplôme de maîtrise en sciences de l'Éducation, je dois rédiger un mémoire concernant à mes études. Un sujet qui me tient à coeur pour ma recherche est l'état actuel de l'enseignement du français au secondaire au Cambodge.

Pour pouvoir recueillir des données, il me faudra trouver des documents dans le centre de documentaton du Ministère de l'Éducation, faire des observations en salle de classe dans deux écoles secondaire dans la région de Phnom Penh et des entrevues avec les responsables du programme et des enseignants de ces écoles. Tout ce travail ne se ferait qu'avec l'accord des personnes intéressées en questions.

Tous les documents écrits ou oraux produits dans le cadre de mon étude demeureront confidentiels. Ainsi le nom des écoles, des enseignants et des responsables ne seront pas révélés.

Cette recherche s'échonnera sur le mois d'avril, de mai et de juin 1999.

J'aimerais vous demander l'autorisation de bin effectuer ma recherche.

Dans l'attente de votre réponse et avec l'espoir que vous accorderez ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

Kimha Seng

Copie conforme : Mme Claudette Tardif, Doyenne de la faculté Saint-Jean

Appendice 2

Kimha Seng

Edmonton, le   novembre 1999

Monsieur le directeur
Centre de documentation
Ministère de l'Éducation
Phnom Penh

Objet : Demande d'autorisation

Monsieur le directeur,

Je soussignée, Kimha Seng, boursière du programme canadien de Bourses de la Francophonie, fais des études au niveau de la maîtrise àla faculté Saint-Jean dans l'Université de l'Alberta depuis 1997.

Actuellement, j'effectue une recherche sur l'enseignement du français actuel au niveau secondaire dans la région de Phnom Penh afin de rédiger un mémoire en vue de l'obtention de la maîtrise en sciences de l'Éducation.

Pour pouvoir recueillir des données nécessaires, il me faudrait faire une recherche au centre de documentation du Ministère.

Cette recherche s'échonnera sur les mois d'avril, de mai et de juin 1999.

Je viens donc vous demander une autorisation afin d'effectuer cette recherche.

Dans l'attente de votre réponse et avec l'espoir que vous consentiez à ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes salutations les plus respectueueuses.

Kimha Seng

Appendice 3

Kimha Seng

Edmonton, le   novembre 1998

M. le Directeur
L'école
Phnom penh

Objet : Demande d'autorisation

Monsieur le Directeur,

Je soussignée, Kimha Seng, boursière du programme Canadien de Bourses de la Francophonie, fais des études au niveau de la maîtrise à la faculté Saint-Jean dans l'Université de l'Alberta depuis 1997.

Actuellement, j'effectue une recherche sur l'enseignement du français actuel au niveau secondaire dans la région de Phnom Penh afin de rédiger un mémoire en vue de l'obtention de la maîtrise en Sciences de l'Éducation.

Pour pouvoir recueillir des données nécessaires, il me faudrait faire des observations en salle de classe sur l'enseignement du français au niveau secondaire. Donc, j'aimerais vous demander l'autirisation afin de faire des obserations en salle de classe dans votre école.

Les observations s'échonneront sur les mois d'avril, de mai et de juin 1999.

Dans l'attente de votre réponse avec l'espoir que vous consentiez à ma demande, je vous prie d'agréer, M le Directeur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Kimha Seng

Annexe B

Liste des personnes interviewées et des personnes rencontrées

Deux directeurs adjoints du Centre Culturel Français de Phnom Penh

Directeur du Département de Français de l'Université Royale de Phnom Penh

Directrice de la direction de Recherche pédagogique du Ministère de l'Éducation

Coordinateur du Secteur Jeunes du Centre Culturel Français de Phnom Penh

Chef des projets de l'AUPELF

Responsable de formation des «élèves-professeurs» du secondaire premier cycle

Responsable du programme d'études de l'enseignement du français du Ministère de l'Éducation

Deux inspecteurs (un homme et une femme) du bureau secondaire de la Municipalité de Phnom Penh, Direction de l'enseignement général.

Membre du comité du programme de l'enseignement du français du Ministère de l'Éducation

Deux enseignants et une enseignante de français au secondaire premier cycle

Deux enseignants et une enseignante de français au secondaire deuxième cycle

Annexe C

Questionnaires d'entrevue

Questionnaire d'entrevue au responsable du programme d'études et aux inspecteurs du ministère de l'Éducation

1)- D'après vous, le contenu du programme est-il au niveau des élèves ?

2)- Avez-vous un système d'évaluer l'enseignement du contenu du programme ? Si oui, comment le fait-il ? Et qui le fait ?

3)- Qui a le rôle à jouer dans le recrutement des enseignants de français au niveau secondaire ?

4)- Qui s'occupe de la formation des enseignants ? Comment l'organise t- on ? Et pour pendant combien de temps ?

5)- Dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre votre département et les enseignants de français ?

6)- Comment le ministère de l'Éducation supporte t- il l'enseignement du français ?

7)- Y a-t-il un appui des organisations internationales à l'enseignement du français au niveau secondaire ? Si oui, comment le fait-on ?

8)- Depuis 1990 jusqu'aujourd'hui, y a-t-il eu des changements dans le programme ?

Questionnaire d'entrevue aux responsables d'origine française participant au développement de l'enseignement du français

1)- Depuis quand participez-vous dans l'enseignement du français ?

2)- Quel est votre rôle dans l'enseignement du français au Cambodge ? Et l'avenir, projetez-vous continuer à jouer votre rôle ?

3)- De quelle façon coopérez-vous avec le ministère de l'Éducation ?

4)- Que pensez-vous de l'enseignement du français au Cambodge de nos jours et à l'avenir ?

5)- Qu'est-ce que vous fournissez à l'enseignement du français au niveau secondaire ?

6)- Participez-vous à la formation des enseignants ? Si oui, comment se fait-il ?

7)- Participez-vous à l'enseignement du français dans les écoles à la province ?

8)- D'après vous, l'enseignement du français au niveau secondaire prépare t-il les élèves à continuer des études universitaires ?

Questionnaire d'entrevue aux enseignants de français

1)- Quelles difficultés trouvez-vous à enseigner le contenu du programme ? Quelles sont vos suggestions pour améliorer ou changer les situations ?

2)- Quelles activités faites-vous pour assurer la compréhension des jeunes ?

3)- D'après votre expérience, quelle méthode pédagogique est appropriée au niveau des jeunes?

4)- Selon vous, le contenu des manuels correspond-il au contenu du programme ?

5)- Que pensez-vous du temps permis pour l'enseignement du français ? Est-il suffisant ?

6)- Quels genres d'évaluation faites-vous ?

7)- Quelles sont vos difficultés rencontrées pendant votre enseignement ? Selon vous, comment peut-on améliorer l'enseignement du français ?

8)- Quel genre de formation avez-vous reçue ?

Annexe D

Transcription des réponses d'un responsable de programme d'études et deux inspecteurs

Responsable du programme du ministère de l'Éducation

1)- Théoriquement oui, parce que nous avons élaboré le contenu du programme en tenant compte du nombre de séances par semaine (cinq séances hebdomadaires) et 38 semaines pour chaque année. Mais malheureusement, le manque de professeurs, de salles de classe ne donne pas l'occasion à nos élèves de finir le programme. La plupart des écoles ont pu faire seulement 24 semaines par an et trois séances hebdomadaires.

2)- Au début du lancement du programme des langues vivantes étrangères (le français et l'anglais) en 1900*, nous avons laissé latitude aux élèves de choisir une des deux langues étrangères comme première langue étrangère (1ère LE) depuis la première année de collège. Ainsi, ceux qui choisissent le français comme première langue étrangère doivent faire encore l'anglais comme deuxième langue étrangère jusqu'au lycée tout en continuant de faire du français et vice versa.

Pour en faire, nous avons projeté d'élaborer un livre par classe comme :

- un livre pour la classe de sixième année (déjà fait)
- un livre pour la classe de septième année (déjà fait)
- un livre pour la classe de huitième année (déjà fait)
- un livre pour la classe de neuvième année (pas encore fait)
- un livre pour la classe de dixième année (pas encore fait)

- un livre pour la classe de onzième année (pas encore fait)

A partir de l'année 1996, le système d'éducation a changé de onze à douze années d'études, six années au primaire, trois années au secondaire premier cycle (collège) et trois années au secondaire deuxième cycle (lycée). La politique de l'enseignement pour les langues étrangères a changé aussi, c'est-à-dire que les élèves doivent choisir une ou deux langues étrangères depuis la première année de collège et ils doivent continuer jusqu'à la fin du lycée (il n'y a pas de deuxième langue étrangère pour eux). Le manque de professeurs et de salles de classes persiste encore et tandis qu'il n'y a plus de coopération française dans l'enseignement secondaire, nous avons décidé d'utiliser les trois livres déjà élaborés pour faire les six classes du secondaire, c'est-à-dire que :

- le *Livre de 6è* pour la première année du collège (classe de 7è année)
- le *Livre de 7è* pour les deuxième et troisième année du collège (classes de 8è et 9è année)
- le *Livre de 8è* pour les trois années du lycée (classes de 10è, de 11è et de 12è année)

3)- Depuis 1996, il y a eu une épreuve de français à l'examen national à la fin du collège (secondaire du premier cycle), mais ce n'est qu'une épreuve facultative (c'est difficile de faire l'évaluation sur le programme vu que nous manquons de professeurs et de salles de classe). Nous souhaitons avoir des professeurs de français qualifiés en quantité suffisante pour répondre aux besoin de nos écoles. Jusqu'à présent la plupart des professeurs de français sont empruntés des autres options.

4)- Le travail de recrutement des enseignants est fait par la faculté de Pédagogie, le Département de formation et de recyclage et l'Université de Phnom Penh, par voie de concours.

5)- Les trois établissements : la Faculté de Pédagogie, le département de formation et de recyclage et l'université de Phnom Penh. La durée varie entre deux et trois ans.

6)- L'interaction se fait par le travail de l'inspection dans des classes.

7)- Selon les classes bilingues dans six villes et provinces qui sont supportées par l'AUPELF-UREF. Ils payent les professeurs et ils ont un programme à eux. Ils sont quatre disciplines : Français, Math, Physique et biologie.

---

* De 1990 à 1996 : notre système d'éducation dure onze ans : cinq ans à l'école primaire, trois ans au collège et trois ans au lycée.

- au primaire : classe de première, deuxième, troisième, quatrième et cinquième
- au collège : classe de sixième, septième et huitième
- au lycée : classe de neuvième, dixième et onzième

Inspecteur de l'enseignement du français 1

1)- Je ne dis pas encore que le programme est adapté au niveau des élèves ou non. Je peux dire qu'au Cambodge, actuellement, on utilise trois manuels :

- le manuel de 6è pour les classes de 7è année
- le manuel de 7è pour les classes de 8è et de 9è année
- le manuel de 8è ou *Vacances en France* pour les classes de 10è, 11è et 12è année

Vacances en France, c'est un manuel plus difficile pour le niveau des élèves, même pour les enseignants. Le manuel de 6è est plus facile, il est adapté au niveau des élèves, mais il n'est pas très intéressant parce qu'il y a seulement du vocabulaire. L'emploi du vocabulaire dans

les situations, il n'y en a pas assez. Pour le manuel de 7è, il est adapté au niveau des élèves, il y a du vocabulaire, des dialogues et des textes intéressants. L'importance, c'est l'école qui organise les heures de l'enseignement du français. S'il y a assez d'heures ça va, si non c'est un problème.

Pour le secondaire deuxième cycle, il y a des écoles utilisant le manuel de 8è, quelques écoles utilisant *le Nouveau sans Frontières 1* parce que ce manuel a des unités, du vocabulaire utilisable, des exercices d'écoute. Pour *Vacances en France*, les textes parlent surtout de la civilisation française que les jeunes cambodgiens ne connaissent pas, et ça ils ne s'intéressent pas à l'apprendre.

D'autre raison, c'est qu'au secondaire premier cycle, les élèves apprennent le français et au secondaire deuxième cycle , ils apprennent l'anglais et à l'inverse. Cela cause un grand problème aussi.

2)- Actuellement, on découvre que les manuels de 6è, de 7è et de 8è ne sont pas adaptés au niveau des élèves. On a un projet de les remplacer par les nouveaux manuels à l'an 2000. Selon moi, l'emploi des manuels n'est pas un problème. Les professeurs peuvent choisir leurs manuels comme les manuels principaux appropriés au niveau des élèves, et les manuels imposés par le ministère de l'Éducation sont comme les manuels de support.

S'il manque des professeurs de français, ce sont les directeurs de l'école qui se débrouillent pour les trouver. Ils souhaitent aux professeurs des autres options qui parlent français de donner des cours de français. Présentement, les professeurs de français sont très peu, la plupart d'eux sont venus d'autres options. De plus, comme il n'y a plus de formation continue, c'est le pire.

3)- La plupart des enseignants de français actuel étaient recrutés par le CCF et ces professeurs enseignent jusqu'à maintenant. Ils n'obtiennent plus de formation. Par contre, après les observations de classe, les inspecteurs peuvent les guider, leur donner des conseils, discuter et échanger des idées avec eux.

4)- Par l'observation de classe, des réunions. Les professeurs techniques peuvent venir nous voir pour poser des questions ou échanger des idées.

5)- Il n'y a pas encore d'appui du ministère de l'Éducation.

6)- Avant il y avait l'appui de l'Ambassade de France dans l'enseignement secondaire (classes régulières) à travers le CCF, mais maintenant il n'y a plus cet appui. Par contre, il y a l'appui de l'AUPELF pour les classes bilingues dans le secondaire.

7)- En 1989, l'enseignement du français se donnait une heure par semaine, les enseignants utilisaient les manuels qui choisissaient. En 1990, après que les manuels étaient faits, il y avait des manuels et des heures imposées par le ministère de l'Éducation. Je pense qu'à l'an 2000, on remplacera les manuels actuels par les manuels *Bonjour Nicolas.*

Suggestions :

- Il faut que les élèves apprennent le français depuis la première année du secondaire premier cycle jusqu'à la dernière année du secondaire deuxième cycle.

Inspecteur de l'enseignement du français 2

1)- Les manuels sont plus difficiles que le niveau des élèves. De plus, les heures imposées par le ministère de l'Éducation ne sont pas suffisantes. Normalement, un manuel est pour un an, mais comme ils sont difficiles, plus le niveau des élèves est faible, il faut deux ans pour un manuel. En outre, les élèves n'aiment pas apprendre le français, c'est la tendance sociale.

2)- J'observe deux fois par an, au premier semestre et au deuxième semestre. Après ces observations, je discute avec les enseignants sur les problèmes qu'ils ont rencontrés pendant l'enseignement. Je ne peux pas répondre aux demandes des professeurs. Par exemple, donner des formations continues ou fournir des matériels scolaires. Nous ne les aidons que pour les techniques d'enseignement.

Je pense que pour améliorer l'enseignement, il faut refaire les manuels, augmenter les heures de français par semaine, donner des formations aux professeurs, fournir des matériels scolaires.

3)- Quand l'école manque de professeurs de français, c'est le directeur qui propose les noms des professeurs d'autres options, par exemple, les mathématiques, la biologie ou la physique, parlant français pour donner des cours de français comme les heures supplémentaires. Quelquefois, le personnel d'administration parlant français peut aussi donner des cours de français bien qu'ils n'aient pas de formation. Le directeur organise tout ça. Le manque de professeurs qualifiés est un grand problème jusqu'à maintenant.

4)- La direction générale de l'enseignement secondaire ne s'occupe pas de formation des enseignants parce qu'elle n'a pas d'argent. Elle peut seulement donner des techniques et les aider à résoudre leurs problèmes en discutant avec le ministère de l'Éducation. Avant, c'était le CCF qui s'occupait de formation des enseignants de français au secondaire, mais maintenant non.

5)- Il y a des observations de classe par trimestre et des réunions avec eux après les observations de classe. Si les enseignants ont des questions, ils peuvent venir nous voir pour discuter ou échanger des idées.

6)- Il subventionne des livres, organise des examens. Par exemple, examen de fin d'étude secondaire premier cycle, deuxième cycle et les concours d'entrée à l'Université.

7)- Avant il y avait des appuis de l'Ambassade de France pour les formations des enseignants et appui financier pour les heures supplémentaires, mais maintenant non. Il ne reste que l'AUPELF qui s'occupe des classes bilingues (formation des enseignants, appui financier, fournir des matériels scolaires, même rénover les salles de classes).

8)- Avant que les manuels soient faits, les enseignants utilisaient les anciens manuels. Au début, les trois manuels qui ont été faits, c'était pour les trois niveaux du secondaire premier cycle, mais comme leurs contenus sont difficiles, on enseigne deux niveaux pour un manuel, c'est-à-dire que les trois manuels sont pour les six niveaux, trois niveaux pour le secondaire premier cycle et trois niveaux pour le secondaire deuxième cycle. Mais il y a des écoles où les enseignants préfèrent utiliser *le Nouveau Sans Frontières 1* pour le secondaire

deuxième cycle. Les classes bilingues ont été mises dans le secondaire en 1994, mais dans quelques écoles seulement.

Suggestions :

- Refaire le programme pour tous les niveaux du secondaire parce que le programme actuel n'est pas clair
- Offrir des formations continues aux enseignants de français
- Fournir des matériels scolaires.

Annexe E

Transcription des réponses des responsables d'origine française

Responsable 1

1)- J'ai commencé à travailler au CCF depuis qu'il a commencé à appeler le CCCL (Centre de Coopération Culturelle Linguistique) en 1992, En mars 1995, j'ai participé à l'équipe secondaire. C'est l'équipe qui a formé les enseignants de français du secondaire. Il y avait un Français à Battambang, un à Siemreap, un à Kampong Cham, un à Takeo et un à Phnom Penh. J'ai travaillé dans le secondaire en mars 1995 jusqu'à 96. Lors de la dernière réunion de PASEC (programme d'Appui au Secteur de l'Éducation Primaire au Cambodge), les représentants comme le Vietnam, le Laos et le Cambodge plus les représentants de l'agence de la Francophonie, les deux Cambodgiens représentants du ministère de l'Éducation ont suggéré que les manuels de français du secondaire soient refaits. On a parlé sur les points des manuels de français utilisés entre 1990 et 1993 qui sont déjà vieux et qui sont basés sur la méthodologie qui ne convient pas du tout, le grand temps qu'il soit refait donc la place de l'enseignement du français.

2)- Pour l'instant depuis septembre 98, je travaille au CCF au secteur Jeunes où on accueille le trimestre environ 1600 à 1800 enfants cambodgiens qui viennent envisager une heure par jour et cinq heures par semaine. Les enfants de cinq ans jusqu'à dix huit ans. Après ils peuvent passer au secteur Adultes. C'est une école qui a la même taille : une heure par jour et cinq jours par semaine. J'ai aussi fait parti de l'enseignement secondaire 95-96 et à

partir de septembre 1996, j'ai été artisan de méthode de l'enseignement primaire et puis dans le secondaire et dans le primaire.

Le gouvernement ayant une réforme depuis 1996 dans l'enseignement primaire à classe de cinq à six niveaux, et à partir du cinquième niveau, avant la dernière classe de primaire, commence à enseigner le français. Il y a une tournée vers CCCL pour demander un appui sur la rédaction de manuel pour les classes de cinquième et sixième de l'enseignement primaire. En ce qui concerne le secondaire, l'Ambassade de France a arrêté toute coopération pour les classes régulières à partir de juin 96. Il y avait un plan de cinq ans qui a été en place de 91 à 96. Ce plan a terminé depuis quatre ans.

3)- Je souhaite que le ministère de l'Éducation doive charger tout ce qu'il fait dans la classe pour le travail, c'est-à-dire la demande de subvention, faire la formation pour les enseignants, faire les manuels aussi. L'Ambassade de France, aussi sera prête de payer le salaire des enseignants pour le primaire. Cela va plus loin pour la coopération. La coopération n'est pas facile et c'est pas toujours une coopération comme le Ministère n'a aucun moyen financier. Il y a des organisations internationales qui sont embauchées dans le domaine de l'éducation et le ministère de l'Éducation accepte tout car il y a un financement derrière.

4)- Les projets pour l'avenir, pour le français dans le secondaire, il y a un gros besoin de réforme des méthodes. Des réformes qu'il faut les refaire. Je retourne à question numéro 1, si l'agence finance sur la rédaction de nouvelle méthode et s'engage à l'apprentissage à cette méthode, ça s'assura que si le gouvernement rémunère mieux… Le rôle que je pourrais jouer à l'avenir, c'est la rédaction du livre de pédagogie de sixième, j'ai obtenu à ce moment

les trois Cambodgiens qui sont agents dans la Francophonie pendant un an. Ils ont rédigé le livre pédagogique pour le manuel de sixième et pendant ce temps là, je les conseille, je les aide à la rédaction des ouvrages en espérant que le livre soit prêt à temps pour la nouvelle rédaction du nouveau secondaire.

5)- C'est une question qui a été posé dans le passé, le plan que l'Ambassade de France a accepté pour le secondaire, depuis cinq ans, de 91 à 96, et dans ce plan il y avait la présence de l'impression de manuel scolaire pour le secondaire, l'apprentissage pour le secondaire premier degré. Pour les classes de sixième, de septième, de huitième et ensuite pour le second degré, l'enseignement se fait avec *le Nouveau Sans Frontières 1*. C'est l'Ambassade de France qui a pris en charge l'impression de manuels de sixième, septième et huitième. Il y avait 200 mille exemplaires pour chaque année. Ces manuels ont été remis au ministère de l'Éducation et c'est le ministère de l'Éducation qui se débrouillait avec.

Autre appui financier, c'était le témoin de recyclage, la reprise en charge du recyclage des enseignants de français parce que le français qui a été panié de l'enseignement après 1975, est revenu dans le secondaire à partir de 90, 91. Entre 79-80, c'était le vietnamien et le russe qui étaient seconde langue, langue étrangère qui sont étudiées dans le secondaire et à partir de 90 le français et l'anglais ont été remis dans le programme. Il y avait très peu, environ quinze enseignants d'anglais. L'Ambassade de France se retrouvait devant environ 1700 enseignants de mathématiques, de biologie, de chimie, de géographie, un peu de français, il y avait dix enseignants à l'école primaire qui sont transformés en professeurs de français. Mais l'Ambassade de France a pris en charge tous les frais de recyclage qui s'est versé aux enseignants. Il y avait une autre connaissance, il y a eu un autre appui financier, je pense à la construction des bâtiments scolaires à tel point que les élèves sont repartis en deux groupes, il

le matin le mois précédent, changent, ils viennent en cours l'après-midi. Ceci montre que pour les enfants avoir cours dans la même journée, c'est la même salle de classe sert à deux classes, une classe le matin et une autre classe qui devient que l'après-midi.

C'est le bâtiment scolaire qui me semble que la France ait participé financièrement à la construction des bâtiments scolaires. Cela surtout fait à la banque asiatique au développement. Lors de la campagne électorale, il y avait des généreux qui ont beaucoup d'argent pour que des certains collèges portant les noms des premiers ministres qui sont construits. Il y en a beaucoup.

6)- Si on parle au présent, il n'y a rien car l'Ambassade de France s'est arrêtée en 1996.. Et comme je disais à la première question, l'Ambassade de France a intervenu dans certaines provinces : Battambang, Siemreap, KampongCham et Takeo pendant cinq ans. Il y avait un professeur de français qui était un poste principal dans chaque province soit il habite dans le grand établissement dans cette ville, soit à l'école régionale pédagogique. Donc, le professeur français a un poste à la province participé au recyclage des enseignants de français. Il y avait également des cours d'été, des formations qui donnaient aux mois de juillet-août avec France Liberté (ONG) qui ont envoyé des professeurs français travaillés pendant deux mois dans le centre des régionaux de formation. Il y en a depuis 1996.

7)- J'ai assez répondu à cette question précisément dans les provinces, il y avait des professeurs français en poste qui donnaient quelques heures de recyclage des enseignant de français. Cela est en charge financièrement par l'Ambassade de France.

8)- Non, parce que l'enseignement actuel dans le secondaire, l'enseignement du français, là est très mauvais très qualité, d'une part parce que des Cambodgiens qui enseignent ont une formation qui n'est pas suffisante. Quand je disais que l'Ambassade de France qui avait dû former de jour à lendemain. 1700 enseignants de français parmi 8700 enseignants qui venaient d'autres matières et qui se transformaient en enseignants de français, ça veut dire que ça était un échec en général. Ces enseignants n'ont pas été emballés au départ. Il n'y a pas de sélection qui était faite. C'est le ministère de l'Éducation qui a fait la liste des 1700 professeurs. Voilà qui arrive encore que des problèmes tombant sur un enseignant qui lit manuel et qui n'est pas capable de comprendre le français. Imaginez ce qui arrive aux élèves encore ? En plus, c'est la méthode qui présente le gros défaut méthodologique. Moi, j'ai l'impression que le français langue seconde que le français langue étrangère. Le but, c'est d'apprendre à lire en français et ce n'est pas de parler français. Le manuel qui est prévu pour la première année, propose quasiment qu'un an, que je connais les Cambodgiens qui parle de l'accord de français qui existait dans le secondaire, ce qui reste de ses cours au tableau et que les élèves lisent de ceci et de cela… le manuel pour la classe de septième, c'est un recueil de règle grammaticale en langue khmère qui sont fausses que les élèves apprennent par coeur sans avoir ce qui à lire. Ce n'est pas du tout. Le manuel pour la classe de huitième ressemble un peu au manuel de FLE, mais le niveau est beaucoup trop élevé pour les enseignants et assez riche pour les élèves. Voilà en fait les étudiants qui rentrent dans les Universités pour l'enseignement qui est en français ou bien pour le français qui est une langue plus lisible, sont sélectionnés mais le plus souvent ce qui réussissent, c'est ce qui ont une bonne note à l'école de français pour entrer à l'Université, ce qui suivent les cours privés, sont habituels en français. A peine, pour le français de Siemreap et de Battambang, alors il y avait dans la famille quelqu'un qui a donné des cours particuliers et qu'être sûr, ce n'est pas le secondaire

qui le permet d'avoir un bon niveau de français pour remplir dans les Universités francophones.

Responsable 2

1)- Les classes bilingues sont demeurées dans l'enseignement secondaire depuis 1994. C'est-à-dire depuis cinq années. Et jusqu'à maintenant 1999, il y a 97 classes bilingues. Elles sont réparties dans treize établissements sur six provinces. Dans cette année, il y a 2813 élèves. On donne des cours de français huit heures par semaine pour la première année et à partir de la deuxième année, il y en a six heures par semaine.

2)- Rôle de l'AUPELF, c'est de préparer les élèves pour aller à l'Université et pour réussir les études universitaires. Dans l'avenir, je crois que c'est la même chose.

3)- Depuis 1998, nous contactons avec les agences différentes et aussi avec les représentants du ministère de l'Éducation, premièrement avec l'Ambassade de France. Une quinzaine de personnes sont réunies régulièrement, les objectifs principaux, c'est de poursuivre les études universitaires. Pour les classes bilingues, il faut passer un examen pour réussir le baccalauréat. Les élèves qui réussissent ce bac peuvent suivre les études universitaires sans passer le concours.

4)- Les manuels : pour chaque école, un élève reçoit un livre model, un professeur reçoit un livre d'élève plus un magnétophone. Les matériels scolaires : pour les classes, nous fournissons des tableaux, des tables et des chaises. Pour l'école, reconstruire les établissements. Dans le cas urgent, nous avons rénové des salles de classe. Pour

l'engagement financier, pour aider les professeurs, les heures supplémentaires par rapport des heures normales en khmer sont payés par l'AUPELF, sauf les professeurs des classes bilingues dans le lycée Preah Sisowat sont payés par l'Ambassade de France.

5)- Pour la formation des enseignants, nous donnons des formations aux professeurs de français et de sciences pour la méthodologie et la formation technique. Les enseignants sont formés, surtout donc en français d'un point de vue pédagogique, c'est-à-dire que la formation consiste à préparer des leçons pour donner aux élèves. Les activités, depuis quelques années, sont au point linguistique à l'oral et à l'écrit.

6)- Comme je vous ai dit, nous avons amélioré la qualité. Nous sommes en présence 97 classes bilingues. Nous n'avons pas beaucoup augmenté, nous en restons 110 classes actuellement. Dans les provinces également, nous avons une augmentation efficace surtout dans les lycées et les collèges.

7)- Oui, pour les classes bilingues, c'est de préparer les élèves pour faire les études universitaires. Pour les élèves qui ont poursuivi trois ans de classes bilingues en général vont réussir le baccalauréat. Actuellement, à 80% qui sont réussis. Maintenant, nous faisons des suggestions que les élèves réussis au bac puissent continuer leurs études universitaires.

8)- Comme je vous ai dit, nous améliorons la qualité. Nous n'avons pas beaucoup augmenté. Alors actuellement non, les bourses on les donne aux élèves qui sont déjà à l'Université, pas encore les élèves des classes bilingues. Normalement, pour avoir une bourse aller à l'étranger, il faut avant tout faire les études à l'Université. Donc actuellement, pour les

l'étranger, il faut avant tout faire les études à l'Université. Donc actuellement, pour les élèves des classes bilingues, il faut qu'ils obtiennent le baccalauréat et avoir une bonne connaissance de français en général, avec tout cela, ils peuvent faire les études en France.

Annexe F

Transcription des réponses des enseignants de français

Une enseignante des classes régulières 1

1)- Il y a des difficultés que j'ai rencontrées, par exemple, les manuels sont difficiles, ils ne sont pas au niveau des élèves. Comme le manuel de huitième année, le contenu est très difficile, les élèves ont des difficultés de le comprendre.

Je suggère de refaire les manuels et de donner la formation continue aux enseignants.

2)- Lire des mots avec une bonne prononciation ;

- faire répéter les mots, puis faire des phrases courtes avec ces mots ;
- faire répéter individuellement les mots difficiles, puis leur faire répéter en groupe
- corriger l'accent des élèves ;
- corriger les fautes grammaticales ;
- épeler les mots difficiles.

3)- Je trouve que les méthodes que j'ai utilisées sont bien appropriés au niveau des élèves. J'utilise la méthode traditionnelle et la méthode communicative. D'après mon expérience, utiliser les deux méthodes, c'est bien.

4)- Manuel de huitième année est élevé et difficile par rapport au niveau des élèves. De plus les textes parlent surtout des situations en France dont les élèves ne connaissent pas

et ils ne les intéressent pas à savoir. Ce n'est pas difficile seulement pour les élèves, mais aussi difficile pour les enseignants.

5)- Pour la classe de neuvième année, il y a quatre heures par semaine, mais le directeur a déjà enlevé une heure, donc il ne reste que trois heures par semaine, il n'est pas suffisant parce que le programme est long. J'ai déjà proposé au directeur de ne pas enlever les heures imposées par le Ministère, mais il m'a répondu que le français n'est pas important.

6)- J'ai fait des exercices à la fin de chaque leçon pour vérifier s'ils comprennent bien ou non. A la fin de chaque semaine, il y a une évaluation. Et chaque mois, il y a un exercice de contrôle.

7)- Les élèves n'aiment pas apprendre le français, ils trouvent que le français n'est pas important comme les autres matières.

- les élèves n'aiment pas lire les textes en français
- ils ont de mauvais accent

Il faut des réunions des chefs techniques et des enseignants de français chaque mois pour discuter des problèmes rencontrés et échanger des idées.

D'autre part, je souhaite de faire le manuel avec une grande taille, avec les images pour les jeunes car les manuels utilisés actuels, d'après moi, c'est pour les adultes, ce n'est pas pour les adolescents. Les adolescents ne veulent pas les lire. Il faut des jeux, créer des concours de jeux, de théâtre, de chanson puis les récompenser, la compétition de la langue française entre les écoles pour choisir les meilleurs.

De toute façon, le français reste une langue utilisable et intéressante.

8)- J'ai suivi la formation continue depuis 1990 à la faculté de Pédagogie. Après j'ai été formée par deux professeurs Français. J'ai suivi trois cours de formation en été au Centre Culturel Français de Phnom Penh.

Suggestions :

- Refaire les manuels;
- Offrir la formation aux enseignants de français;
- Créer des activités culturelles puis récompenser les élèves;
- Organiser des réunions entre les chefs techniques et les enseignants pour discuter des problèmes rencontrés et échanger des idées et technique d'enseignement.

Un enseignant des classes régulières 2

1)- Le manuel *Vacances en France* est trop difficile pour les élèves, il n'est pas approprié à leur niveau. Les difficultés rencontrées sont :

- les élèves sont faibles en français depuis la première année de l'apprentissage du français;
- les élèves n'aiment pas apprendre le français;
- trop d'élèves par classe.

Selon moi, pour améliorer l'enseignement du français, il faut refaire le manuel et si on peut le remplacer par le manuel *le Nouveau Sans Frontières 1,* c'est mieux.

2)- La méthode du manuel que j'enseigne est traditionnelle, donc je peux faire seulement des exercices dans le manuel. De plus, les textes sont trop difficiles pour les élèves, j'ai besoin de temps pour leur expliquer le texte. D'autre part, il n 'y a pas assez de temps pour travailler.

3)- Présentement, j'utilise la méthode traditionnelle. C'est difficile d'utiliser la méthode communicative car il y a trop d'élèves par classe, les textes dans le manuel sont difficiles, et la méthode dans le manuel est aussi traditionnelle. D'après moi, il faut utiliser toutes les deux méthodes : traditionnelle et communicative. Avec ces deux méthodes, les élèves peuvent communiquer avec des phrases correctes.

4)- Je trouve que les manuels dépassent le niveau des élèves. Les textes parlent surtout des situations en France, donc ça ne s'intéresse pas aux élèves.

5)- Pour les classes de la neuvième année, les élèves apprennent le français pendant quatre heures par semaine et les classes de onzième font deux heures par semaine, ça n'est pas assez. Si les élèves du secondaire deuxième cycle apprennent le français pendant quatre heures par semaine comme les élèves du secondaire premier cycle, ça sera mieux. Selon moi, il faut augmenter les heures de français pour les classes du secondaire deuxième cycle.

6)- J'évalue les élèves chaque mois et il y a des examens chaque semestre.

7)- C'est trop d'élèves par classe. Le niveau de français des élèves est faible. Les élèves n'aiment pas apprendre le français.

Selon moi, il faut refaire le manuel avec la méthode communicative. S'il y a l'utilisation de magnétophone, les élèves sont contents d'apprendre le français ou faire les autres activités. De plus, il faut récompenser les meilleurs en leur donnant une bourse d'un mois ou deux mois pour aller visiter la France, mais il ne faut pas oublier de subventionner les professeurs de français.

8)- J'étais étudiant du Département de Français de l'Université de Phnom Penh. Je suis allé au Vietnam une fois en avril 1998 pour un stage de perfectionnement méthodologique pour les formateurs de français langue étrangère.

Suggestions :

- Refaire les manuels du secondaire;
- Augmenter les heures de français pour les élèves du secondaire deuxième cycle;
- Récompenser les meilleurs élèves;
- Subventionner les enseignants de français;

Une enseignante des classes régulières 3

1)- Pour moi, il n'y a pas de difficulté d'enseigner le contenu du programme. Par contre, le problème, c'est le niveau de français des élèves qui n'adapte pas au contenu du manuel. De plus, il y a trop d'élèves par classe, régulièrement il y a soixante d'élèves, donc c'est très difficile d'enseigner. D'ailleurs, dans le manuel, il n'y a pas de dialogues ou d'exercices qu'on peut utiliser avec le magnétophone.

Je suggère au Ministère de l'Éducation de diminuer le nombre d'élèves par classe et de faire le manuel où il y a des textes, des dialogues et des exercices utilisant le magnétophone.

2)- J'ai fait des jeux de rôle et des questions.

3)- J'ai utilisé la méthode traditionnelle. Je trouve que cette méthode fait comprendre les élèves. D'autre part, c'est difficile d'utiliser la méthode communicative car il y a trop

d'élèves par classe et il manque de matériels pédagogiques comme le magnétophone. En outre, la méthode dans le manuel est traditionnelle.

4)- Les manuels ne sont pas bons. Il faudrait les refaire parce que les textes sont difficiles, ils ne sont pas au niveau des élèves. La méthode utilisée dans le manuel est traditionnelle, il n'y a pas d'exercices d'écoute, pas de dialogues.

5)- Je pense que quatre heures par semaine est juste mais le programme est long. Je souhaite l'augmentation des heures de français.

6)- Je fais des exercices à la fin de chaque leçon et chaque mois il y a un exercice de contrôle.

7)- Le premier problème, c'est que les élèves n'aiment pas apprendre le français. Ils préfèrent l'anglais. Le deuxième problème, c'est qu'il y a trop d'élèves par classe et le dernier, c'est que les manuels ne sont pas au niveau des élèves.

Pour résoudre les difficultés rencontrées, d'abord, il faut aussi avoir un laboratoire de langue et refaire les manuels avec la méthode communicative.

8)- J'ai été étudiante du Département de français de l'Université Royale de Phnom Penh pendant cinq ans. Je suis allée deux fois au Vietnam pour un stage de perfectionnement méthodologique pour les formateurs de français langue étrangère.

Suggestions :

- Refaire les manuels avec la méthode communicative;
- Diminuer le nombre d'élèves par classe;
- Il faut un laboratoire de langue

Un enseignant des classes bilingues

Le manuel *Espace 1* que j'ai utilisé pour les classes bilingues est au niveau des élèves. Les élèves des classes bilingues sont des élèves sélectionnés de langue française, c'est-à-dire qu'ils parlent déjà le français avant d'apprendre le français en première année du premier cycle. Malgré cela, il y a toujours des problèmes avec les élèves faibles. Donc, mes suggestions, c'est qu'il faut bien sélectionner les élèves parlant français, ce n'est pas comme les classes régulières où les élèves sont des vrais débutants. Pour les classes bilingues, on demande un bon niveau de français.

2)- Pour enseigner les situations existant dans le texte, il faut trouver une situation réelle mais reliée à la situation du texte. Demander aux élèves d'imaginer les situations pour qu'ils puissent sortir leurs idées en utilisant le vocabulaire qu'ils connaissent, puis leur faire lire le texte dans le manuel. Il faut :

- premièrement, poser des questions sur les images, les laisser imaginer le dialogue concernant l'image;
- deuxièmement, si les élèves ont des difficultés d'imaginer le dialogue, le professeur peut les aider en posant des questions sur le texte;

- troisièmement, pour assurer la compréhension des élèves, leur faire lire le texte par paragraphe, expliquer le vocabulaire difficile ou bien traduire en khmer le vocabulaire le plus difficile;
- dernièrement, à la fin de chaque leçon, faire résumer par paragraphe et faire les exercices dans le livre;

3)- D'après moi, toutes les méthodes sont bonnes. L'importance, c'est comment les utiliser pour adapter à la compréhension des élèves. La méthode que j'utilise, c'est la méthode communicative.

4)- Je trouve que le manuel qu'on utilise dans les classes bilingues est approprié au contenu du programme. Le programme des classes bilingues est différent que celui des classes régulières.

5)- Je pense que le temps n'est pas suffisant, il est trop court. C'est difficile de faire comprendre les élèves. On impose d'enseigner un manuel pour un an, je ne peux pas le finir car il y a des fêtes, des jours de congé qui tombent aux jours de l'enseignement du français. On peut faire des choses qu'on peut. Par exemple, il y a beaucoup d'exercices dans le manuel, le professeur peut en choisir pour évaluer les élèves, pas la peine de tout faire.

6)- Normalement, je fais chaque semaine et chaque mois les évaluations, pour vérifier la compréhension des élèves. Il y a du travail que je leur fais au studio, pourquoi? Parce que je veux savoir si les élèves travailler sérieusement ou non. D'autre part, les évaluations, c'est de connaître le niveau de français des élèves pour préparer leurs leçons pour demain. Dans la

semaine suivante où on enseigne, on révise des leçons précédentes qu'ils ne comprennent pas bien. D'autre part, l'évaluation a besoin du temps, donc le professeur aussi a besoin du temps pour évaluer. S'il n'y a pas assez de temps comment le professeur peut finir le programme? Même à l'examen, s'il y a beaucoup d'échecs, le professeur a besoin du temps pour faire la révision sur les points que les élèves n'ont pas compris. Un autre point important, il faut que les élèves soient motivés.

7)- Le nombre d'élèves quelquefois augmente jusqu'à quarante élèves par classe. Il y a des élèves qui sont trop faibles. Il y a des élèves qui dérangent leurs camarades et qui se moquent du professeur.

Pour améliorer la situation, pour moi, il faut que les élèves apprennent le français à la première année du secondaire premier cycle. Garder le temps de quatre heures par semaine au début jusqu'à la dernière classe du secondaire deuxième cycle. Il faut assez de manuels pour prêter aux élèves.

8)- J'étais étudiant au Département de français, c'est-à-dire que j'ai été formé pour être enseignant de français. De plus, j'ai reçu des formations dans l'enseignement du français au Centre Culturel Français, à l'Association des Universités Partiellement et Entièrement de Langue Française et des stages d'été.

Suggestions :

- Diminuer le nombre d'élèves par classe;
- Mettre un programme de l'enseignement du français stable;

- Avoir quatre heures par semaine du cours de français depuis la première classe du secondaire premier cycle jusqu'à la dernière classe du secondaire deuxième cycle;
- Organiser des discutions et des échanges des idées ou techniques d'enseignement entre les professeurs pendant la formation.

Évolution et avenir du rôle du facilitateur dans l'enseignement à distance chez les francophones

MEDU 900
Faculté Saint-Jean
juillet 2000
Allain St-Cyr

Le masculin est utilisé dans ce texte sans préjudice.

Table des matières

I Introduction

Quel a été le rôle du facilitateur dans l'enseignement à distance de l'ouest canadien francophone? Ce rôle est-il encore utile? Ce rôle a-t-il évolué? Si oui, comment et quelles sont les tendances à venir?

Ce mémoire raconte une belle page dans l'histoire de l'enseignement à distance des francophones de l'Alberta, des Territoires du Nord-Ouest et de la Saskatchewan. Nous ne pouvons pas parler du rôle des facilitateurs sans reconnaître le leadership de la Faculté Saint-Jean de l'université de l'Alberta dans ce domaine. Notre étude examinera plus particulièrement le rôle des facilitateurs communautaires qui ont contribué à faire évoluer l'enseignement à distance dans l'Ouest canadien. Nous partagerons aussi les écrits de plusieurs auteurs qui ont étudié toute cette question du rôle du facilitateur en enseignement à distance.

L'auteur de ce mémoire se sent très privilégié d'écrire ces propos car il a été impliqué de très près dans l'évolution de l'enseignement à distance, surtout pour la francophonie de l'Ouest canadien.

II L'enseignement à distance : une idée innovatrice s'impose

Les cours à distance en français de niveau postsecondaire étaient presque inexistants dans l'Ouest au début des années 80. Le terme courant à cette époque était «les cours par correspondance». Le concept selon lequel on peut suivre des cours universitaires chez soi était inconcevable. Que la Faculté Saint-Jean propose à la francophonie de l'Ouest et du Nord canadien des cours autrement avec des facilitateurs à l'appui intriguait les gens. Le point de réference pour la communauté francophone de cette époque était la compagnie américaine (ICS) International Correspondence School (http://www.ics-canada.com/). Cette institution offrait toute une gamme de cours professionnels intéressants en anglais (mécanique, réparation d'appareils ménagers, secrétariat, etc.). ICS n'offrait pas de service de facilitateur. L'étudiant devait respecter les échéanciers et être autonome dans son apprentissage.

Il serait intéressant de savoir si ICS a connu un taux aussi élevé d'abandon que le décrivent l'Alberta Distance Learning (1993) et Watters (1985).

Avant l'arrivée des cours par audioconférence, les francophones devaient se rendre en personne à la Faculté Saint-Jean, (Edmonton en Alberta), au Collège universitaire de Saint-Boniface (au Manitoba) ou encore au Collège Mathieu (Gravelbourg en Saskatchewan). Évidemment, un grand nombre d'entre eux, qui acceptaient pas s'expatrier, ont choisi de poursuivre leurs études en anglais. Ces trois institutions de l'Ouest offraient un choix limité de programmes. Les cours professionnels que le Collège Mathieu offrait (mécanique, réparation d'appareils ménagers, secrétariat) ont été abandonnés alors que les voix académique et classique ont prévalu. En 1967, le Collège Mathieu avait dû cessé d'offrir le Baccalauréat ès art. En 1986, il a créé le Service fransaskois d'éducation des adultes (SFEA), qui a débuté ses premiers cours à distance en collaboration avec la Faculté St-Jean deux ans plus tard. C'était pour le Collège Mathieu comme un relancement de son programme universitaire auquel il avait dû renoncer en 1967. Jusqu'à récemment, le Collège universitatire de Saint-Boniface, n'avait pas offert d'une façon suivie et continue de cours à distance à l'exception d'un cours en psychologie.

On peut donc constater que lorsque la Faculté Saint-Jean proposait en 1985 d'offrir des cours universitaires, en français, par le biais du téléphone (audioconférence), ce concept pour les francophones de l'Ouest était nouveau. Afin de minimiser les frais d'interurbains associés aux cours, la Faculté Saint-Jean avait réussi à se prévaloir sans frais des lignes de téléphone RITE du gouvernement provincial. Ceci constituait un avantage pour les apprenants en Alberta mais les T.N.-O. et la Saskatchewan n'étaient pas couverts par cette entente. Pour les T.N.-O., c'est le gouvernement qui absorbait ces frais alors qu'en Saskatchewan, c'est le SFEA qui le faisait. Sans cet appui, les cours postsecondaires à distance pour les francophones auraient difficilement pu avoir lieu. Il était important que l'enseignement à distance ne soit pas perçu comme étant plus cher que l'enseignement en face à face.

Dès 1984, l'éducation permanente de la Faculté Saint Jean sous la direction de Jean Waters avait reconnu qu'un facilitateur dans les communautés où elle offrait ses cours à distance était essentiel au bon déroulement des cours.

Dans sa thèse *Fonction et tâches des intervenants en formation par téléconférence (1985)* Watters n'utilise pas le mot facilitateur mais bien le mot tuteur. Larousse décrit le tuteur comme étant une personne chargée de surveiller les intérets d'un

mineur non émancipé... Ce terme n'a pas beaucoup de sens dans le contexte dont il est question ici.

Denys Lamontagne, (mars 2000) abonde dans le même sens que Jean Watters (1985 :120) au sujet du rôle d'un facilititateur. Le tuteur peut fondamentalement jouer trois rôles :

◇ celui d'un expert, apprécié pour ses connaissances et son savoir-faire;

◇ celui qui supplée aux manques du matériel de formation, documente et dirige vers les meilleures références;

◇ celui d'un conseiller, d'un mentor, d'un entraîneur : il aide l'étudiant à atteindre ses buts, il l'encourage, lui communique des méthodes de travail et des rétroactions utiles.

Stephen Downes (1998) reprend essentiellement les mêmes propos. Nous reviendrons sur le rôle du facilitateur à la section IV. Nous notons aussi que Watters va offrir de la formation afin de préparer les facilitateurs à jouer le rôle qu'il a décrit dans sa thèse. Cette formation n'aura pas comme nom tuteur mais bien celle de facilitateur.

Selon l'Alberta Distance Learning Centre (1993) (ADLC) les facilitateurs étaient utilisés comme personnes ressources. Seule une faible minorité d'étudiants faisaient appel au service d'un facilitateur, habituellement au début d'un cours ou parce qu'ils étaient peu familiers avec l'enseignement à distance. Rejoindre un facilatateur du ADLC à une heure fixe n'était jamais simple. Jusqu'à récemment, le facilitateur était limité à un appel à la fois. La lenteur de la poste ne favorisait pas la rétroaction immédiate. Notons qu'aucun cours par correspondance au niveau secondaire et postsecondaire déservait la population francophone et immersion à cette époque. Il faut aussi constater que les écoles francophones et les écoles d'immersion étaient presque inexistantes. Cette compréhension du rôle de facilitateur de l'ADLC n'est pas celle de Watters. Le facilitateur pour Watters est accessible et sur place tandis que celui de l'ADLC est presque inaccessible.

III L'impact de l'audioconférence sur la francophonie de l'Ouest

L'offre de cours de la Faculté Saint-Jean par le biais du téléphone a donné lieu à la création de postes de facilitateurs communautaires. Contrairement aux cours par correspondance qui ne visaient qu'une personne et son correcteur, les cours par audioconférence permettaient un lien direct et sans délai entre les étudiants et le formateur. De plus, l'apprenant n'était plus isolé mais faisait partie d'un groupe local branché à plusieurs autres groupes situés dans tout l'Ouest et le Nord canadien.

Watters avait reconnu l'importance de former les facilitateurs. Ces premiers cours de formation des facilitateurs étaient offerts en audioconférences par Watters lui-même. D'autres séances de formation étaient organisées pendant les été en face à face pour compléter la première. Le facilitateur se sentait alors outillé pour répondre aux exigences de la tâche.Différents auteurs décrivent les caractéristiques d'un bon facilitateur, mais peu mentionnent comment on devrait s'y prendre pour former le facilitateur. Heureusement, la Faculté Saint-Jean non seulement y avait pensé mais elle l'avait réalisé.

Des cours universitaires à distance animés par des facilitateurs représentaient pour les francophones une autre solution contre l'assimilation. Les médias francophones en faisaient souvent état dans leurs reportages. Les facilitateurs étaient souvent interviewés et avaient à expliquer aux auditeurs le bien-fondé de cette nouvelle forme de prestation. Une des questions préoccupantes était de savoir si les cours à distance avaient la même valeur que les cours en face à face. La formation préparée par Watters les outillaient pour répondre à toutes ces questions.

Les collèges régionaux anglophones (Saskatchewan) demandaient aux facilititateurs francophones le droit de venir observer les cours par audioconférences. Ils voulaient voir si eux aussi devaient se lancer dans la formation à distance selon le modèle de la Faculté Saint-Jean. On peut sans doute croire que ces observations ont eu un effet positif chez les francophones qui étaient fiers d'être à la page. Bien entendu l'image du facilitateur communautaire formé à cette tâche était rehaussée auprès de sa communauté.

C'est grâce à la Faculté Saint-Jean que l'éducation à distance en Saskatchewan française a pris son élan. Le Service fransaskois d'éducation des adultes a collaboré avec la Faculté Saint-Jean pour offrir ses cours universitaires à distance. Le premier cours à distance de la Faculté Saint-Jean vers la Saskatchewan a été lancé en septembre 1988[1]. Le SFEA avait mis en place un réseau d'agent de dévelopement en éducation des adultes. La formation de la Faculté Saint Jean a servi de modèle aux futurs facilitateurs à l'emploi du SFEA.

En 1989, le SFEA, en collaboration avec l'Université de Régina (Baccalauréat en éducation-française), a utilisé le modèle de la Faculté Saint-Jean pour piloter un cours en pédagogie de la littérature au secondaire. Cette expérience s'est avérée réussie mais l'Université de Régina n'a pas poursuivi dans cette voie, à la grande déception des enseignants fransaskois. L'Université de Régina avait déjà des ententes pour offrir des cours à distance via le satellite canadien Anik.

Le gouvernement de la Saskatchewan misait beaucoup sur les cours à distance via le satellite. Les deux universités et les collèges régionaux anglophones avaient des sites dans les grands centres de la Saskatchewan. Malheureusement, les fransaskois demeurant dans les milieux ruraux devaient se déplacer sur des distances assez importantes pour suivre ces cours. Les collèges régionaux anglophones de la Saskatchewan embauchaient des facilitateurs dans tous les sites mais leur rôle consistait à ouvrir les portes et allumer le téléviseur, puis l'éteindre et fermer les portes à clé.

Les apprenants pouvaient voir et entendre le professeur et ils pouvaient lui téléphoner directement durant le cours même. L'interactivité était cependant nulle et donnait l'effet du *«talking head»* (tête-parlante à l'écran) ou le *«moving hand»* (main mobile à l'écran) tel que décrit par Thomas Cyrs (1997).

---

1 En 1986, la Faculté Saint-Jean avait lancé ces cours à distance à Yellowknife et Iqaluit.

Ce modèle de l'enseignement à distance promu par la Saskatchewan Communication's Network ne répondait pas au besoins de la population fransaskoise qui était habituée à interagir avec leurs pairs et avec le professeur. Les facilitateurs fransaskois animaient non seulement des cours universitaires mais toute une gamme de cours populaires à distance provenant de tout l'Ouest, du Nord canadien et parfois même de quelques sites du Québec.

La coordination de ces sites par le maître-facilitateur était une tâche exigente, surtout si le conférencier (souvent de marque) en était à sa première expérience en formation à distance. La confiance et les habiletés que les facilitateurs avaient acquis lors de leur emploi avec le SFEA se transposait souvent en un leadership de la communauté.

En 1990, le SFEA et le Collège Marie Victorin du Québec, lançait son premier cours à distance par le biais du journal l'Eau Vive. Il s'agissait d'un cours de grammaire qui s'échelonnait sur une période de 6 mois. Les communautés inscrites se donnaient rendez-vous par le biais de l'audioconférence pour repasser les bases de la grammaire française. Chaque semaine les leçons étaient publiées dans l'hebdomadaire l'Eau Vive, le journal des Fransaskois. Afin d'améliorer la qualité du français des facilitateurs et pour répondre à un besoin exprimé par ceux-ci, le SFEA leur offrait ce cours de perfectionnement gratuitement. Les facilitateurs animaient aussi les cercles de lectures à distance. Ceci offrait l'occasion à toutes les communautés de lire et partager leurs auteurs préférés à distance.

Les cours à distance de la Faculté Saint-Jean auraient-ils connu autant de succès sans la contribution des facilitateurs communautaires? En bref, non! Ces facilitateurs étaient essentiels au bon fonctionnement de ces cours. D'une part, ils assuraient le pont entre la Faculté Saint-Jean et les communautés participantes. D'autre part, ils voyaient au bon fonctionnement du cours (voir p.9).

L'avènement de la vidéoconférence (1995) et des classes virtuelles (1995) en Alberta apportera aussi des changements dans les attentes que les institutions auront vis à vis les facilitateurs.La vidéoconférence va encourager l'émulation de la salle de classe en face à face sans avoir recours à un facilitateur habileté en technique d'animation. Le rôle du facilitateur est réduit à celui d'un technicien. D'ailleurs la formation des facilitateurs, surtout en animation de groupes n'existe plus. Tout comme la vidéoconférence, les cours en ligne des écoles virtuelles amènent un nouveau rôle pour le facilitateur. Le rôle du facilitateur dans les écoles virtuelles anglaises de

l'Alberta va revenir aux parents tandis que dans les écoles françaises de l'Alberta le rôle sera joué par les écoles mêmes.

Comme nous le voyons le rôle du facilitateur a évolué avec la technologie qui s'emploie pour l'enseignement. De répondre aux questions et corriger les travaux pour les cours par correspondance à l'animation et la gestion de groupe pour l'audioconférence puis à la technique pour la vidéoconférence et finalement à la salle de classe virtuelle. Nous préciserons les caractéristiques et le rôle du facilitateur dans la section qui suit. Nous discuterons aussi davantage du changement de rôle du facilitateur apporté par la technologie de la vidéoconférence ainsi que celle des cours en ligne.

IV Les caractéristiques et les tâches d'un facilitateur

Pour des raisons pratique, les facilitateurs de la Faculté étaient souvent choisis parmi les apprenants inscrits à un cours. Une faible rémunération était offerte au facilitateur en échange de ce service. Le recrutement de bons facilitateurs est très important au bon déroulement d'un cours à distance. Ces facilitateurs devaient correspondre à certains profils. Zorfass et son équipe (1998) recommandent par ailleur que les facilitateurs soient choisis parmi des personnes

- qui ont eu une expérience en animation de groupes ou d'ateliers.
- qui aiment apprendre de nouvelles choses.

La Faculté Saint-Jean était soucieuse du fait que cette expérience fût la plus fructueuse possible et fût dépourvue de soucis techniques. Les cours de formation qu'elle a développé pour ses facilitateurs comprenaient les habiletés et les tâches suivantes :

1. brancher les appareils (conveners);

2. ouvrir et fermer à clef les portes donnant accès à la classe où le cours aurait lieu;

3. faire remplir tous les formulaires d'inscription nécessaires;

4. distribuer les livres et les photocopies;

5. faire parvenir les inscriptions et les travaux à la Faculté Saint-Jean selon les échéanciers;

6. ranger les appareils et la classe une fois le cours fini;

7. animer son groupe local :

   - être porte parole pour le groupe au besoin;
   - reformuler ou éclaicir les questions provenant des apprenants;

   - animer la troisième heure de cours qui était consacrée à la discussion de groupe, à la mise en commun, à la synthèse et au travail d'équipe sur un projet.

L'habileté la plus difficile à acquérir dans la liste précédente était la septième car animer un groupe n'est pas une aptitude innée chez tous. Mais les facilitateurs recevaient une formation qui les outillait sur le plan de l'animation et de la dynamique de groupe. La Faculté Saint-Jean l'avait prévue lorsque Jean Watters organisait pendant plusieurs été des cours en dynamique de groupe avec Daniel Chevrolet. Les facilitateurs qui pouvaient se prévaloir de ces cours de formation rafinaient leurs compétences sur le terrain et prenaient leur confiance en eux-même. Green (1998) réaffirme l'importance de la formation en psychologie de la personne et en dynamique de groupe. Isabel Ries, (1998) reprend aussi les même idées que Watters.

«In addition to their curent roles of maintaining Technological learning environnments, establishing triad communication, instructing students in course work, and completing administrative tasks, the role of student advocate emerged as a result of the site facilitator's proximity to the student and of the relationship that developed between the student and the site facilitator.» (p 1)

Remarquons ici que Reis utilise «student advocate» et «triad communication». Par

triades nous entendons qu'il y a trois personnes ou trois groupes travaillant avec un but commun. Comme exemple, la Faculté Saint-Jean, les facilitateurs et les apprenants forment une triade. Nous reprendrons ce concept du «student advocate» vers la fin de ce mémoire car Stephen Downes (1998) parlera aussi du facilitateur en tant «qu'advocate» (intercesseur). C'est une nouvelle dimension importante pour le facilitateur de demain. Il est aussi intéressant d'observer qu'en 1993, la Téléeducation du Nouveau Brunswick avait repris sensiblement les même grandes caractéristiques du rôle d'un facilitateur que Jean Watters avait au préalable établies en 1985.

1. *Fostering a team relationship between student groups in all participating sites.*
2. *Encouraging students in their pursuit of educational advancement.*
3. *Providing advice when required to students on issues relating to distance education.*
4. *Facilitating educational activities in the centre, such as setting up facilities, getting on-line when necessary assisting in the maintenance of the equipment.*
5. *Cataloguing and maintaining materials provided by the project.*
6. *Keeping abreast of new information and procedures offered by the Network.*
7. *Offering training and assistance to participants on the use of the equipment.*
8. *Offering assistance to participants in accessing support services.*
9. *Basic troubleshooting of equipment.*
10. *Promoting Distance Education concepts and community centre to the local community.*
11. *Maintenance of local material stocks.*

12 *Distributing evaluation tools for delivering institutions.*

13. *Assisting in the registration of participants.*

14. *Providing TeleEducation NB central office with the required on-going information on centre activities.*

15. *Assisting in the coordination and scheduling of local TeleEducation NB activities between all delivering institutions.*

Moore, Burton & Dodl (1991) ajoutent quelques éléments

- *Take attendance*
- *Proctor all tests, quizzes and exams*
- *Tape classes for absent students*

On peut donc observer que les propos du Nouveau-Brunswick et de Moore et al rejoignent sensiblement ceux du pionnier que fut Watters.

V Le facilitateur : un rôle en évolution

La vidéoconférence et le facilitateur

L'arrivée de la vidéoconférence à la Faculté Saint-Jean a entraîné la fin des cours par audioconférence. La francophonie de l'Ouest s'est vue désavantagée puisque la plupart des communautés francophones n'avaient pas les installations requises pour accéder aux cours par vidéoconférence.

Au dernières nouvelles, de plus en plus les communautés francophones de l'Alberta et de la Saskatchewan commencent à recevoir l'équipement permettant l'accès à la vidéoconférence. Avec l'arrivée de la vidéoconférence, le rôle du facilitateur est devenu celui d'un technicien-dépanneur de réseau, et le rôle qu'occupait auparavant le facilitateur à la Faculté Saint-Jean revient davantage au professeur. Hemstra (1999) semble aussi combiner le rôle du facilitateur à celui de l'enseignant.

Il n'y a pas de triade. Voyons ce qu'il avance comme propos...

1. There normally is a lack of technical skills for most first time users of the technology, resulting in some difficulties in connecting with networks, problems with the equipment compatibility, and complications in up and downloading large amounts of information. Facilitators need to provide appropriate time for initial tasks and adequate technical support.

2. Management of all information available to learners can be difficult, including finding information, learning to keep track of it, and making storage decisions. Facilitators need to ensure their instructional materials are well designed and packaged and that learners are provided with adequate information management skills.

3. There also are times when learners will find the management of various learning activities quite complex. Facilitators need to provide learners with appropriate instruction, training, and continuous guidance pertaining to managing the learning process.

4. The type of language, tone, and conversation used can be an issue. For example, some people simply come across to others in a flip, sarcastic, or hurtful manner without even realizing it. Facilitators need to provide learners with adequate information and advice pertaining to communicating successfully via CMC.

5. Providing continuity and helping learners pick out the important "threads" of conversations is another important part. Facilitators need to use well what Feenberg(1989) calls "weaving" skills to keep much of the course discussion targeted while not inhibiting the value of all discussion.

6. There is a need to help learners carry out what Brookfield (1989) refers to as critical or reflective thinking about topics being studied. Facilitators can support this through special activities such as journal writing, interactive reading and discussion, and providing feedback on submitted products.

7. Participation in computer mediated conversations will vary among learners both quantitatively and qualitatively. Facilitators need to help learners

respond to others if needed and encourage participation in various ways.

Hemstra voit que l'enseignant comme étant un «guide en coulisse» tel que décrit par Thomas Cyrs (1997). Au contraire de la Faculté Saint-Jean qui avait mis en place toute une série de cours de formation pour ses facilitateurs, Hemstra ne décrit pas comment on doit assurer la mise en place de ses propos. Hemstra préconise le développement d'un apprenant autonome. Il faudrait alors se demander si un apprenant autonome avec un cours bien structuré a besoin d'un guide en coulisse *(guide on the side vs sage on stage).*

Le rapport Teaching at an Internet Distance : Facilitating Online Courses: A Checklist for Action (1998-1999) semble aussi renchérir les propos de Hemstra et offre de bons conseils pour l'enseignant-facilitateur :

The key concept in network teaching is to facilitate collaborative learning, not to deliver a course in a fixed and rigid, one-way format.

Do not lecture.
Be clear about expectations of the participants.
Be flexible and patient.
Be responsive.
Do not overload.
Monitor and prompt for participation.
For assignments, set up small groups and assign tasks to them.
Be a process facilitator.
Write weaving comments every week or two.
Write weaving comments every week or two.
Organize the interaction.
Set rules and standards for good netiquette (network etiquette).
Establish clear norms for participation and procedures for grading...
Close and purge moribund conferences in stages...
Adopt a flexible approach toward curriculum integration on global networks.
Assign individuals or small groups to play the role of teacher and of moderator for portions of the course.

Paulsen (1995) utilise le terme « moderator» mais en lisant ses propos au sujet d'un «moderator's role», on conclut qu'il est synonyme de facilitateur.

Les écoles virtuelles et les facilitateurs

En Alberta, les conseil scolaires anglophones n'ont pas tardé à offrir des programmes d'études complets en ligne. C'est le cas du St. Gabriel Cyber School qui fut la première école (1995) en Alberta à se lancer dans l'offre de programme scolaires complet en ligne. Depuis, vingt-trois (23) autres écoles «virtuelles» de l'Alberta sont venues lui faire concurrence.

Du côté francophone, l'école virtuelle Franco-ouest du Collège Mathieu, fondée en septembre 1998 pourrait bien être la première institution au Canada (voire dans la francophonie) à offrir un programme complet en ligne au niveau secondaire. Ce programme est basé sur le modèle du St-Gabriel Cyber School. Au printemps de 1998, les conseils scolaires francophones de l'Alberta se regroupaient sous l'égide d'un consortium pour se partager quelques cours en ligne au secondaire.

Quel serait donc le rôle du facilitateur dans les écoles virtuelles francophones et anglophones dans ce nouveau modèle? Dans le cas des écoles anglaises offrant des cours en ligne, les élèves sont à domicile, tandis que les élèves francophones suivent des cours en lignes à partir de l'école.

Les parents-facilitateurs

Dans les écoles anglaises virtuelles, ce sont les parents qui jouent le rôle de facilitateur. Ils font partie de la triade : enseignant/élève/parent-facilitateur.
Les tâches du parents-facilitateurs sont décrites dans le St.Gabriel Parent/Teacher Handbook, 1999 (traduction de l'auteur du présent mémoire)

1. assurer la présence virtuelle de son enfant.
   (l'enfant doit faire ses 5,5 heures par jour...);

2. assurer que les devoirs et les lectures soient bien fait et que les échéanciers soient respectés;

3. administrer les divers tests-éclairs et les autres évaluations;

4. conduire son enfant aux différents centre d'examens (en face à face);

5. se présenter aux différents centres pour les rencontres parents-enseignant;

6. s'assurer que le local de l'élève soit adéquat pour permettre l'étude;

7. s'assurer ce que son enfant fasse des activités physiques conformément au programme d'étude du Ministère.

Les écoles-facilitatrices

Pour les élèves franco-albertains qui suivent des cours en lignes à partir de l'école, ce sont les écoles mêmes qui doivent faire partie de la triade enseignant en ligne/élève/école-facilitatrice.

Les tâches générales de l'école-facilitatrice francophone sont décrites dans l'entente du Consortium des écoles francophones de l'Alberta (1998).

1. encadrer l'élève;

2. s'assurer que l'élève ait accès à un ordinateur performant;

3. prévoir des périodes dans l'horaire de l'élève pour ses cours en ligne;

4. assurer une surveillance;

5. faire passer les examens et les contrôles;

6. s'assurer à ce que l'élève fasse ses lectures et ses devoirs;

7. prendre contact avec l'enseignant en ligne au besoin;

8. inscrire dans le bulletin des éléves les notes et les commentaires.

VI L'avenir de l'enseignement à distance et des facilitateurs

L'importance de l'enseignement à distance n'est plus à démontrer, notamment pour les communautés francophones de l'Ouest canadien. Diane Gérin-Lajoie (1999:68) dans son rapport voit l'enseignement à distance comme un besoin urgent pour les minorités francophones *«puisqu'elle offre la possibilité d'établir un système de communications qui favorise l'acquisition de connaissances et permet de briser l'isolement.»*

L'apprentissage en ligne n'en est qu'à ces tout débuts. Ceux et celles qui sont impliqués dans ce modèle savent que la technologie qu'ils utilisent pour offrir leurs cours en ligne est en constante évolution. En effet, la technologie n'influence le contenu que par ses limites. Beaucoup d'institutions sont aux prises avec des ordinateurs désuets ou avec une largeur de bande décourageante. Ceci ne sera plus un problème d'ici vingt ans.

L'avenir nous amènera une largeur de bande sans limite et une vaste gamme de cours à distance, synchrone ou asynchrone. Les institutions postsecondaires conscientes du phénomène des cours via l'Internet offrent de plus en plus à leur clientèle la possibilité de suivre soit la totalité, soit une partie de leurs études en ligne. Un étudiant pourrait bientôt se poser la question à savoir si pour lui il serait plus avantageux de recevoir son diplôme de Harvard ou de l'Université de Régina?

Forrer et Leibowitz (1991) décrivent comment les ordinateurs seront utilisés pour former les gens. Ils décrivent la relation que les apprenants auront entre eux, la flexibilité quant à l'horaire, au lieu et au rythme de travail. Eastmond (1992) annonce que la technologie va donner naissance à des programmes universitaires entièrement en ligne (p155). Mais Stephen Downes (1998) va plus loin lorsqu'il annonce que l'apprenant de demain pourra choisir un enseignement personnalisé et taillé sur mesure pour ses besoins. Downes entrevoit le jour où l'étudiant aura à sa disposition un ordinateur portatif hautement puissant capable de supporter toute la gamme multimédiatique.

Le modèle scolaire d'aujourd'hui est basé sur la salle de classe. On y intègre ces classes, pas selon les besoins éducatifs de l'élève mais plutôt selon son âge. (L'élève a 10 ans, donc il doit être en cinquième année). Les élèves commencent à un moment fixe, passent à travers le syllabus en même temps et finissent en même temps. Ce modèle bien qu'efficace pour le moment dépend entièrement de l'enseignant. L'enseignant a la responsabilité de préparer et d'enseigner tout son cours.

L'enseignement de demain sera structuré beaucoup moins selon ce principe et davantage selon une approche thématique basée sur les besoins de l'apprenant. Les cours répondront aux différents styles d'apprentissage des apprenants. En d'autre termes, la même formation sera offerte sous une forme différente selon les capacités et les habiletés de l'apprenant. Les cours seront plutôt conçus de façon modulaire, permettant ainsi aux apprenants plus de flexibilité dans le choix des modules qu'ils veulent suivre. Les cours d'Études professionnelles et technologiques des écoles secondaires de l'Alberta constitutuent déjà depuis 1995 un exemple de ce modèle.

L'arrivée d'ordinateurs portatifs *(Personal Access Device- ou PAD* comme le dit Downes), très puissant facilitera partout sur la terre l'accès aux études. Les satellites se porteront garants de la transmission de l'information à l'échelle globale. Nous spéculons que certains régimes gouvernementaux verront cet accès universel à la formation comme étant suspecte et dérangeante.

Quel sera alors le rôle du facilitateur dans un monde ayant accès au ordinateurs portatifs genre PAD?

Reis et Downes (1998) utilisent tous les deux le terme «advocate». Reis utilise le terme mais ne le développe pas tandis que Downes, l'explique un peu dans le texte suivant.

«The facilitator is located in or near the student's home community, generally based in a community learning centre or school. He or she also acts as a mentor, provides study skills and time management training, if required and supports and encourages the student, and acts as an advocate for students, helping them navigate through the admissions process, course registration, and other administrative functions.» (p.1)

Nous croyons que le rôle «d'advocate» que nous traduisons par «intercesseur» va même aller plus loin que Downes ne l'entend. En effet, l'intercesseur pourrait agir un peu comme un courtier en formation. Il se fera un devoir de savoir quelle institution dans le monde offre un cours en ligne particulier. Il négociera avec les institutions pour obtenir une place pour son apprenant dans un cours particulier. Il préparera un programme d'étude tailler sur mesure pour son «client» et négociera avec l'institution pour la reconnaissance de ces cours à l'intérieur d'un programme d'étude spécifique provenant d'un peu partout dans le monde. Le facilitateur en tant qu'intercesseur ou conseiller aura à s'habileter de cours en gestion du temps, psychologie humaine, orientation scolaire et connaître très bien l'informatique.

VII Conclusions

Le facilitateur a contribué au développement de l'enseignement à distance. Chez les francophones de l'Alberta et de la Saskatchewan les cours à distance n'auraient pas eu le succès qu'ils ont connu sans l'appui du facilitateur. Nous avons fait un survol du rôle du facilitateur. Nous avons aussi apporté une dimension nouvelle en élargissant le rôle du facilitateur à l'enseignement en ligne.

Nous avons vu que le facilitateur a un rôle important auprès des apprenants, comme intercesseur, porte parole. Ce rôle est appellé à s'accroître surtout si le facilitateur avait comme tâche de tailler un programme d'étude spécifique pour l'apprenant, pour les organismes ou les entreprises ayant un besoin de formation ponctuelle pour leurs employés.

L'apprenant aura l'embarras du choix! L'apprenant francophone ou francophile de l'Ouest et du Nord canadien ne sera plus handicappé par la pénurie de formation dans sa langue. Les institutions d'enseignement ont compris le message et consacrent depuis quelques temps de plus en plus de ressources aux cours en ligne par opposition aux cours par correspondance. C'est pourquoi le facilitateur continuera à faire partie d'une triade tangible et humaine entre l'élève et le professeur en cyberespace....relié par des électrons quelque part dans l'univers.

Bibliographie

Alberta Distance Learning Centre :http://www-icdl.open.ac.uk/icdl/database/northame/canada/albertad/inst/index.htm

Alberta Learning : Direction de l'éducation française, Études professionelles et technologiques http://ednet.edc.gov.ab.ca/french/ept_home/index.htm

Berge, Zane L. (1995) The Role of the Online Instructor/Facilitator (berge@umbc.edu)

Brookfield, S. D. (1986) Understanding and Facilitating Adult Learning. Milton Keynes : Open University Press. 375 + xvi pages

Consortium des écoles francophones de l'Albert a (1998)

Cyrs, Thomas E.(1997) Teaching at a Distance, Center for Educational Development New Mexico State University.

Downes, Stephen, (1998) The Future of Online Learnin Assiniboine Community College.

Daniel, Sir John, La montée en flèche de l'éducation permanente définit le monde moderne de l'éducation, CNED, Canal Education No.18, avril 2000,

Dunn Samuel L, The Virtualizing of Education, Future, March 2000, Volume 34, No.2.

Eastmond, D.V. (1992) Effective facilitation of Computer Conferencing. Continuing Higher Education Review, 56, 155-167

FSJ : Regards, Paroles et Gestes (1997) University of Alberta

Forer, S.E. & Leibowitz Z.B. (1991) Using Computer in Human Resources. San Francisco : Jossey-Bass

Gérin-Lajoie, Diane (1999) Technologies et facilitation de l'apprentissage, OISE, Logidec Inc.

Green, Lyndsay (1998) Playing Croquet with Flamingos: A Guide to Moderating Online Conferences, Office of Learning Technologies

Hemstra, Roger , MPAEA Journal of Adult Education, 22(2), 11-23 Computerized Distance Education: The role for Facilitators
http://www-distance.syr.edu/mpaea.html

Lamontagne, Denys THOT : http://thot.cursus.edu (mars 2000)

Lundlie, Lise, Une pépinière de chefs : l'histoire du Collège Mathieu, 1918-1998 Grand Valley Press, 1999

Moore, Michael G. et Kearsley Greg, (1996) Distance Education, A Systems View, Wadsworth Publishing (pages 142 -146)

Moore, D.Michael, Burton, John K., Dodl, Norman R.
The Role of Facilitators in Virginia's Electronic Classroom Project The American Journal of Distance Education Vol.5. NO. 3 (1991)

New Brunswick Distance Education Networks Inc. Appendix E : Services Provided by Site Facilitators
http://teleeducation.nb.ca/home/Instructormanual/source/introduction/index.html

Paulsen, Morten Flate (1995) Moderating Educational Computer Conferences, (http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/morten.html

Ries, Isabel, (1998)The Role of the Site Facilitator in the New Directions in Distance Learning Project, University of San Diego. (ireis@kermode.net)

St-Gabriel Cyber School Parent/Student Handbook (1999)

Teaching at an Internet Distance : (1998-1999) The Pedagogy of Online Teaching

and Learning, University of Illinois
http://www.vpaa.uillinois.edu/tid/report/tid_report.html

Watters Jean, (1985) Fonction et tâches des intervenants en formation par téléconférence (thèse) Université de Montréal

Zorfass, J., Remz, A., Gold D., & Corley P. (1998) Strategies to Ensure That Online Facilitors Are Successful, Journal of Online Learning, Volume 9/# 4
